

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti a překážky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
Opportunities and obstacles of further education of pedagogical staff

Aleš Jaroš

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Management vzdělávání

Studijní obor: N MNGMT

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti a překážky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.4.2019

Rád bych poděkoval vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za jeho rady a čas, který mi věnoval při řešení dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je zmapovat oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, prozkoumat preferovaná témata a formy dalšího vzdělávání učitelů, porovnat poměr mezi osobní volbou učitele a potřebou školy. Analyzovat motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Teoretická část definuje základní pojmy, vymezuje otázku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků legislativně. Zjišťuje strategie vzdělávací politiky. Porovnává vzdělávání učitelů v dobách minulých a dnes. Charakterizuje současné formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a dotkne se i jeho problematiky. Ve výzkumné části formou dotazníkového šetření zkoumá autor preferované oblasti dalšího vzdělávání učitelů na vybrané základní škole a zároveň tak porovnává situaci mezi osobní volbou učitele a realitou. Zkoumá motivační faktory učitelů k dalšímu vzdělávání. Polostrukturovaným rozhovor s vedením školy zjišťuje zájem učitelů o další vzdělávání, snaží se odhalit, zda a jakým způsobem ověřuje management školy obsah a výstup dalšího vzdělávání učitelů pro školu, jestli vedení ponechává učitelům možnost výběru vzdělávacího programu a jaké klady a zápory vidí školní management v DVPP.

KLÍČOVÁ SLOVA

Andragogika, management, motivace, učitel, vzdělávání dospělých.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to find out which areas of further education teachers prefer and which they would use in practice, to compare the relation between the personal choice of the teacher and the necessary reality and to identify teachers' motivation for further education as well as its current conditions. The theoretical part defines the basic concepts and describes the issue of further education of teachers in legislation. It identifies education policy strategies. It compares teacher training in past and present times. It characterizes contemporary forms of teachers' further education and also mentions its problems. In the research part the author examines the preferred areas of further education of teachers at his school in the form of a questionnaire survey, and at the same time compares the situation between the personal choice of the teacher and reality. Semi-structured interviews with teachers identify their motivation and current conditions for further education. The survey could provide feedback to the school management.

KEYWORDS

Adult education, andragogy, management, motivation, teacher.

Obsah

Úvod	7
1 Terminologické vymezení klíčových pojmů a legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	9
1.1 Terminologické vymezení klíčových pojmů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	10
1.2 Legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	14
1.3 Analýza strategie vzdělávací politiky České republiky	15
1.3.1 Národní dokumenty	16
1.3.2 Celoživotní učení v mezinárodním kontextu	19
1.3.3 Vyhodnocení strategie vzdělávací politiky a přínos dokumentů	21
2 Význam a pojetí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	23
2.1 Vzdělávání českých učitelů v historickém kontextu	24
2.2 Vzdělávání učitelů v současnosti	26
2.3 Celoživotní vzdělávání	30
2.4 Cíle dalšího vzdělávání	32
2.5 Formy dalšího vzdělávání	33
2.5.1 Vzdělávací metody na pracovišti (on the job)	35
2.5.2 Vzdělávací metody mimo pracoviště (off the job)	37
3 Úskalí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	41
3.1 Kariérní řád	42
3.2 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	43
4 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání a osobní preference vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků jako zpětná vazba pro školní management	45
4.1 Vymezení zkoumané oblasti	45
4.2 Výzkumné předpoklady	46

4.3	Techniky sběru dat	47
4.4	Charakteristika vybraného vzorku	49
4.5	Časový harmonogram realizace šetření	49
4.6	Metodologie a realizace výzkumu	49
4.7	Analýza výsledků.....	51
4.8	Interpretace výsledků výzkumu a diskuze k přínosu pro pedagogickou praxi	62
Závěr		76
Seznam použitelných literárních zdrojů		78
Seznam použitých internetových zdrojů.....		82

Úvod

Na začátku 21. století hodnota vzdělávání v naší společnosti stále stoupá na pomyslném žebříčku. Význam vzdělanosti lze chápat nejen jako úroveň dosaženého vzdělání populace, ale také jako stěžejní faktor kvality společnosti a zdroj její prosperity. Učení a vzdělávání zaměstnanců je vnímáno jako prostředek rozvoje jedince i společnosti a tvoří nezbytný předpoklad úspěchu společnosti v jejím komplexním měřítku. *„Racionálně a pragmaticky orientovaná společnost chápe vzdělání jako nástroj k ovládnutí praxe, systém vzdělávání je tudíž praxi zcela podřízen. Zároveň s tím se předpokládá samostatná vzdělávací aktivita jednotlivce, jenž tím prokazuje svou příslušnost k moderní společnosti a ochotu uspět v individuální konkurenceschopnosti znalostí a dovedností.“* (Strouhal in Vetěška, 2017, s. 61–62)

Úroveň vzdělání nejvýznamněji ovlivňují učitelé. Činnost učitele je mnohostranná a tvůrčí, proto dnes již učitelé nestačí mít jen pedagogický talent, byť s dobrými výsledky. Je potřeba, aby byl zejména erudovaný odborník, který chápe souvislosti výchovně vzdělávacího procesu. Jeho pedagogické vědomí není však ukončeno současně s dosaženým vzděláním, nýbrž se vyvíjí v průběhu celoživotní praxe s učitelovými prohlubujícími se zkušenostmi. Je proto nutné, aby učitel neustrnul na jednom místě, ale aby se dále aktivně rozvíjel po stránce osobnostní i profesní. V. Spilková vidí současnou situaci takto: *„Proměny učitelské profese, kvalita učitelského vzdělávání a profesní způsobilost učitelů jsou v centru pozornosti pedagogické teorie, výzkumu a vzdělávací politiky v evropském i celosvětovém měřítku. Zejména od konce 80. let 20. století jsou kultivace učitelů a zkvalitňování systémů jejich vzdělávání považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol.“* (Spilková, 2004, s. 11) Typickým znakem vzdělávacích systémů považovaných za prosperující je významná pozornost věnovaná mimo jiné i průběžné profesní podpoře učitelů. K tomu směřuje i strategie vzdělávací politiky České republiky podporující další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je tématem této diplomové práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, která témata a formy dalšího profesního vzdělávání učitelé preferují, porovnat poměr mezi osobní volbou učitele a potřebou školy. Analyzovat motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání. V první kapitole diplomové práce autor vymezuje klíčovou terminologii dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále se autor věnuje příslušné

legislativě týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, strategii vzdělávací politiky České republiky a nejdůležitějším evropským i tuzemským dokumentům, které se zabývají vzdělávací politikou Evropy i České republiky. Druhá kapitola diplomové práce se zaměřuje na historii a současnost ve vzdělávání učitelů, dále definuje cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zvláštní pozornost věnuje jeho formám, protože současný vzdělávací systém nabízí mnoho možností kariérního růstu učitelů. Třetí kapitola nahlíží na problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako je nedávno skloňovaný kariérní řád nebo změna ve financování regionálního školství.

Praktická část diplomové práce zkoumá motivace učitelů k dalšímu vzdělávání a osobní preference vzdělávacích aktivit učitelů, které by mohly poskytnout zpětnou vazbu managementu školy, porovnává výzkum vlastní s výzkumem prof. PhDr. Jaroslava Vetešky, Ph.D., MBA z roku 2013-2014.

1 Terminologické vymezení klíčových pojmů a legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Dalším vzděláváním pedagogických pracovníků se mimo jiné zabývá andragogika. Andragogiku lze definovat jako pedagogickou vědní disciplínu zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých. (Průcha, Veteška in Veteška, 2016) Subjektem andragogiky je dospělý jedinec, předmětem pak andragogická edukační realita.

Termín andragogika vznikl z řeckých slov anér (genitiv andrós) – muž, dospělý jedinec a agogé – vedení. Doslovně tedy doprovázení muže. Jako první pojem andragogika použil zřejmě německý učitel Alexander Kapp, který ve svém díle Platonova nauka o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a stát (1833), vymezil základní andragogickou terminologii. Moderní pojetí andragogiky se snaží objasňovat reálné edukační jevy, jejich determinanty, fungování a výstupy edukace. (Veteška, 2016) V současné andragogice jsou uplatňovány dva vzdělávací trendy, které se vzájemně propojují.

- Přístup pragmatický, který zdůrazňuje praktickou účinnost vzdělání a bezprostřední využití jeho efektů v profesi.
- Přístup podřízení teorie praxi.

Vzdělávání dospělých ovlivňuje několik edukačních principů:

- principy utváření edukační situace s dospělými a jeho psycho-sociální souvislosti,
- principy interakce dospělého účastníka vzdělávání a lektora,
- principy učebního obsahu,
- principy řízení edukačního procesu, vč. Jeho kontroly a evaluace (Hyhlík, Kněžů in Veteška, 2017)

Následující část kapitoly je věnována klíčovým pojmům dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, legislativnímu vymezení a strategiím vzdělávací politiky.

1.1 Terminologické vymezení klíčových pojmů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V oblasti vzdělávání je věnována dlouhodobá pozornost učitelům, protože kvalita učitelů významně a přímo úměrně ovlivňuje výsledky žáků. Pro profesní rozvoj učitelů je používán termín další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pedagogický pracovník

Podle zákona č. 563/2004 Sb. §2 „*je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) (dále jen učitel)

Aby mohl učitel vykonávat erudovaně svou profesi, musí mít ukončeno počáteční vzdělávání a odbornou přípravu, čím splní podmínky kvalifikace.

Kvalifikace

„*Je chápána jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaných školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňovaný osobní i profesní zkušeností každého jednotlivce.*“ (Veteška, 2016, s. 228).

Plně kvalifikovaný učitel, který se zajímá o svůj profesní růst, je významným přínosem pro úspěšné fungování školy.

Profesní rozvoj učitelů

Jedná se o soubor aktivit, které vedou ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje činnosti dalšího vzdělávání učitelů, odborné diskuse mezi učiteli i samostudium. (Starý, 2012)

Aby učitel dosáhl maximálního profesního růstu, musí rozvíjet nejen znalosti, dovednosti, schopnosti a zkušenosti, ale také postoje a chování, které lze obecně zahrnout pod pojem kompetence.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence definoval Mertens v roce 1974 jako „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zvládat změny ve svém pracovním životě.*“ (Veteška. 2016, s. 234)

Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU v Evropském referenčním rámci z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení vymezuje osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření. (Veteška, 2016)

Někteří autoři (Lazarová) v rámci kompetencí vymezuje hlavní okruhy vzdělávacích potřeb učitelů:

1. „*předmětová (oborová) oblast učitelských kompetencí,*
2. *didaktická a psychodidaktická oblast učitelských kompetencí,*
3. *diagnostická a intervenční oblast učitelských kompetencí,*
4. *sociální, psychosociální a komunikativní oblast učitelských kompetencí,*
5. *pedagogická oblast učitelských kompetencí,*
6. *manažerská a normativní oblast učitelských kompetencí,*
7. *profesně a osobnostně kultivující oblast učitelských kompetencí,*
8. *ostatní předpoklady k rozvoji učitelských kompetencí.*“ (Lazarová, 2006, s. 230)

Macháčík in Veteška uvádí, že „se skládají z technických, pedagogických, manažerských, občanských a vědecko-výzkumných kompetencí a doplňuje je o tzv. kontinuální kompetence, tj. motivační, komunikační, kreativní a kritické řešení problémů, optimální využití moderních informačních a komunikačních technologií, komplexní pohled na vzdělávací proces a samotné učení.“ (Macháčík in Veteška, Miklošiková, 2017)

Rozvojem svých klíčových kompetencí může učitel kariérně růst.

Kariérní růst

Jedná se o rozvoj jedince v rámci organizační struktury společnosti, který je možno vnímat jako možnost pracovního postupu. (Profesní a kariérový růst, 2011)

Klíčovou cestou kariérního růstu je celoživotní vzdělávání učitelů.

Celoživotní učení

Koncept celoživotního vzdělávání zahrnuje všechny účelné formální, neformální a informální činnosti související s učením, které se realizují za účelem rozvinutí znalostí, dovedností a profesních kompetencí v průběhu celého života. (Veteška, Vacínová, 2011)

Formální, neformální a informální vzdělávání viz kapitola 2.3., zahrnuje i další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

„Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání podle zákona č. 563/2004 Sb. (§ 24). Toto další vzdělávání se uskutečňuje ve dvou formách: Jednak na vysokých školách ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT, jednak samostudiem. Vyhláška č. 317/2005 Sb. zpřesňuje podmínky dalšího vzdělávání (institucionálního) pedagogických pracovníků, tím že vymezuje tři druhy dalšího vzdělávání:

- ke splnění kvalifikačních předpokladů;
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů;
- studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou, po jejímž úspěšném složení získává absolvent osvědčení. Zvláštní ustanovení se vztahuje na studium

pro asistenty učitelů a na studium pro ředitele škol a školských zařízení. Kromě vysokých škol další vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňuje v Národním institutu pro další vzdělávání.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 72 – 73)

Korthagen uvádí tři základní principy profesního učení učitele, které vychází ze zdrojů psychoterapie, konstruktivistické psychologie a mnohých dalších:

„Učitelovo profesní učení bude efektivnější, je-li řízeno vnitřní potřebou učit se.“

Profesní učení učitele bude efektivnější, má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se.

Profesní učení učitele bude efektivnější, bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti.“
(Korthagen, 2011, s. 83)

Podporu k celoživotnímu vzdělávání měl poskytnout kariérní řád.

Kariérní řád

Kariérní řád je systém podpory celoživotního profesního rozvoje učitelů propojený se systémem odměňování. (Kariérní řád: Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, 2013)

Celoživotní učení ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících proces vzdělávání je motivace.

Motivace

Motivy dospělých se vzdělávat mohou mít rozmanitý charakter – zlepšit své sociální postavení, kompenzovat nedostatky ve vzdělání, maximalizovat svůj osobní rozvoj či najít smysl života.

Motivaci lze chápat *„jako hypotetický proces, jehož podstatným znakem je zaměřování a energetizace chování.“* (Nuttin in Nakonečný, 1996, s. 12)

„V andragogickém a pedagogickém pojetí se zkoumá, zda a jak se projevuje motivace v procesech učení a vzdělávání. Celkově se předpokládá, že tato motivace je velmi důležitým faktorem úspěšnosti edukačních procesů, avšak není spolehlivě objasněno, jak motivace k učení vzniká jak se vyvíjí a jak lze tuto motivaci navozovat s žádoucími efekty u mládeže a dospělých.“ (Veteška, 2011, s. 185 - 186)

Otázka motivace dospělých ke vzdělávání má dvě vzájemně se prolínající tendence:

- vnitřní tendenci, která podněcuje jedince k dalšímu vzdělávání se (potřeby a zájmy),
- vnější tendenci jako sociálně psychologické situace, pod jejichž vlivem se potřeby a zájmy utvářejí a ovlivňují.

Veteška ve své publikaci *Aktuální otázky vzdělávání dospělých* vysvětluje, že „*při motivaci dospělých k celoživotnímu vzdělávání je nutné respektovat individuální zvláštnosti každého jednotlivce a hledat příčinné souvislosti mezi obecně platnými teoriemi motivace a konkrétní motivační strukturou každého jedince.*“ (Veteška, 2011, s. 185 - 186)

Dále uvádí dva způsoby motivace dospělého jedince k učení:

1. Vycházet z převládajících potřeb v individuální hierarchii jedince.
2. Vytvářet vnější podmínky s obsahem silných motivací pro konkrétní skupiny potřeb. Tím je myšleno např. vytvořit problémovou situaci, jejíž řešení přivede studenty k novým poznatkům. To uspokojuje poznatkové potřeby. (Vacínová in Veteška, Vacínová, 2011)

Z pozice ředitele školy může být motivace učitelů k dalšímu vzdělávání dvojího typu: finanční a nefinanční. U finanční motivace je nutné dodržení Adamsovy motivační teorie, podle níž každý pracovník subjektivně posuzuje, zda v porovnání s výkony ostatních pracovníků obdržel odměnu úměrnou svému úsilí. Nefinanční benefity jsou rozsáhlejší: například náhradní volno, možnost dalšího vzdělávání, nadstandardní vybavení aj. Vše samozřejmě v souladu se zákonnými normami i vnitřními směnicemi školy. (Trojanová, 2014)

1.2 Legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V České republice má učitel současně právo i povinnost účastnit se dalšího vzdělávání, přesto dosud neexistuje samostatný zákon, který by upravoval problematiku dalšího vzdělávání. Není tak vymezena jeho funkčnost a efektivita. Poskytovat vzdělání dospělým může ve své podstatě kdokoliv, často bez prokázání pedagogického, personálního a materiálně-technického zázemí. Podle zákona 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, jde o volnou živnost.

Vzdělávání dospělých je dále částečně zakotveno v zákonech:

- **262/2006 Sb., zákoník práce** v Hlavě II, Odborný rozvoj zaměstnanců, např. § 230, 231 zvyšování a prohlubování kvalifikace.
- **435/2004 Sb., o zaměstnanosti** v hlavě II, Rekvalifikace, § 108, 109, 110 rekvalifikace uchazečů o zaměstnání, rekvalifikace zaměstnanců.
- **111/1998 Sb., o vysokých školách** v páté části, § 60 upravuje poskytování programů celoživotního vzdělávání na vysokých školách.
- **18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států EU**
- **179/2006 Sb., zákon**, kterým se vzdělání stává zdrojem profesních kvalifikací a kompetencí ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon také stanovuje Národní soustavu kvalifikací, která je vytvořena za účelem pomoci těm, kdo nabyli profesní dovednosti a nemají patřičný doklad k prokázání vzdělání.

Existují i vyhlášky legislativně upravující další vzdělávání:

- **317/2005 Sb.** ve znění vyhlášky
- **412/2006 Sb.**, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi, a kariérním systému (Veteška, 2016)

1.3 Analýza strategie vzdělávací politiky České republiky

Podstatou vzdělávací politiky je řešit otázky týkající se organizace a rozvoje vzdělávacího systému takovým způsobem, aby přispíval k rozvoji společnosti, demokracie, uplatnění jednotlivců ve světě a konkurenceschopnosti státu. V uplynulých deseti letech plnil úlohu dokumentu vymezujícího obecný základ vzdělávací politiky České republiky Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha. Nezávislé hodnocení však ukázalo, že některé důležité cíle formulované v Bílé knize nebyly prakticky naplněny, mnoho plánovaných opatření proběhlo v jiné podobě, než v jaké bylo původně zamýšleno, nebo neproběhlo vůbec. Od doby vzniku Bílé knihy se také výrazně změnily technologické, ekonomické a politické aspekty ovlivňující vzdělávání. Proto bylo potřeba vytvořit nový rámec. Strategie vzdělávací politiky obsahuje tři stěžejní priority. První je snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhou prioritou je podpora kvalitní výuky učitele a třetí je odpovědné

a efektivní řízení vzdělávacího systému. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014)

1.3.1 Národní dokumenty

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR tvz. Bílá kniha

Potřeba vzdělávání dospělých se zvyšuje a jejich vzdělávání čím dál více ovlivňuje makro i mikroekonomické hospodářské výsledky. Proto se důležitou současnou koncepcí stalo celoživotní učení, které sdružuje přípravné i další vzdělávání do vzájemně se propojujícího celku. To umožňuje náležitou prostupnost všech složek vzdělávací soustavy, protože chce-li člověk obstát v rychle postupujícím vývoji společnosti a chce-li jej aktivně ovlivňovat, nestačí mu jen vzdělání získané v mládí ve škole, ale musí mít možnost a touhu si je průběžně rozšiřovat. (Kolektiv autorů, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Součástí Bílé knihy je proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků

„Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích, posilovat sociálně-profesní postavení pedagogických a akademických pracovníků, zvýšit kvalitu jejich přípravného a dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst a vyšší motivaci k osobnímu zdokonalování a týmové spolupráci.

Hlavní opatření:

- *Vymezit a zvýšit kvalifikační úroveň všech kategorií pedagogických pracovníků*
- *Zvyšovat kvalitu přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků*
- *Dobudovat systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*
- *Založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků*
- *Zvyšovat vědeckou a pedagogickou úroveň pedagogických a akademických pracovníků v terciárním sektoru vzdělávací soustavy*
- *Rehabilitovat platovou úroveň pedagogických a akademických pracovníků.“*
(Kolektiv autorů, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 94 - 96)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Priority a směry vzdělávací politiky ze kterých vychází tento dokument, čerpají z domácích i zahraničních analýz českého vzdělávacího systému, komparativních studií i vlastních dat Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, Českou školní inspekci, a také ze zhodnocení naplňování současných strategických a koncepčních dokumentů.

Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 definitivně pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001.

Základní smysl vzdělávání je možné vyjádřit čtyřmi hlavními cíli:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vychází z myšlenky celoživotního učení, pro který plánuje vytvořit koncepční základ. Toho lze dosáhnout jen tehdy, pokud bude vzdělávací politika zohledňovat všechny formy vzdělávání.

Strategie se zaměřuje na tři stěžejní body:

- snižování nerovností ve vzdělávání,
- podporování kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu,
- odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 obsahuje navazující strategické dokumenty, které rozpracovávají jednotlivé priority a cíle do konkrétních opatření. Jedním z klíčových dokumentů Strategie 2020 je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020: Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR)

- Vytváření metodiky a realizování vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky podporující rozvoj kompetencí, se zaměřením na využití průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech a propojení teorie s praktickými činnostmi.
- Využití výsledků projektů Evropského sociálního fondu k dalšímu šíření spolehlivých programů, metodik a podpůrných materiálů pro učitele na základě rozborů výstupů vytvořených v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a operačního programu Praha – Adaptabilita.
- Podporování rozvoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti udržitelného rozvoje z prostředků operačního programu Výzkum, věda a vzdělávání.
- Podporování organizace koordinačních a metodických setkání učitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání ve školách a podporování spolupráci škol s partnery a jejich větší zapojení do procesu vzdělávání.
- Uplatnění ve spolupráci s Ministerstvem životního prostředí při přípravě zaštiťujícího kurikulárního dokumentu, který je naplňován napříč vzděláváním.

Při implementaci VUR podporovat programy propojující školní a mimoškolní vzdělávání, spolupráci různých aktérů. (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020: Vzdělávání pro udržitelný rozvoj, 2018)

Strategie celoživotního učení ČR 2007 (Strategie CŽU)

Strategie celoživotního učení ČR 2007 vznikla ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání jako ucelený koncept a schválena vládou ČR usnesením 761 ze dne 11. 7. 2007.

Je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce v této oblasti. Náplní dokumentu Strategie CŽU je postupně stanovit cíle podpořitelné finančními prostředky evropských fondů. (Veteška, Vacínová, 2011)

Strategické směry pro rozvoj celoživotního učení v ČR

Strategické směry pro rozvoj celoživotního učení u nás jsou formulovány v dokumentu Strategie celoživotního vzdělávání ČR, který představuje ucelený koncept celoživotního

učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 z června 2007. V lednu 2009 byl schválen implementační plán doplněný o konkrétní opatření pro roky 2009 – 2015, které mají vést k odstranění nebo posílení pozitivních jevů v pojetí celoživotního učení.

1. Uznávání, prostupnost

Všechny typy vzdělání a učení by měly být uznány.

2. Rovný přístup

Rozmanitost a dostupnost vzdělávací nabídky na všech úrovních vzdělávání, která bude motivující pro určité skupiny populace s rozdílnými předpoklady a zájmy k účasti na vzdělávání.

3. Funkční gramotnost

Znamená schopnost jedince participovat v oblasti informací. Nová doba přináší nové kompetence, které jsou charakteristické svou přenositelností.

4. Sociální partnerství

Podpora vzdělávání nejrozličnějších mechanismů a sociálních partnerů na trhu práce.

5. Stimulace poptávky

Je potřeba směřovat poptávku po vzdělání i tam, kde jsou ohroženy skupiny předčasným odchodem ze vzdělání, aniž by získaly kvalifikaci uplatnitelnou na trhu práce.

6. Kvalita

Podpora neformálních iniciativ, které přinášejí uživatelům informace, vybavují je rozhodovacími kritérii, čímž přispívají ke „kultuře kvality“.

7. Poradenství

Vytvoření komplexního informačního a poradenského systému dostupného pro všechny skupiny populace v průběhu celého života z již existujících možností. (Veteška, 2010)

1.3.2 Celoživotní učení v mezinárodním kontextu

Lisabonská strategie r. 2000

Lisabonská strategie byla zaměřena na podporu ekonomického růstu a konkurenceschopnosti jednotlivých členských zemí. Jeden z bodů se týkal realizace

celoživotního učení, kde by se měly rozvíjet vzdělávací procesy nadnárodní úrovně, jako jsou celoživotní učení, vysokoškolské vzdělávání, odborné vzdělávání a věda a výzkum.

Memorandum o celoživotním učení

Memorandum o celoživotním učení je významný dokument Evropské komise, v němž EU v říjnu roku 2000 odhalila své záměry v uskutečňování koncepce celoživotního učení. Dokument ukazuje, že rozvoj celoživotního učení si zařadily orgány Evropské unie na nejvyšší příčky své celkové politiky. Memorandum vyslovilo i šest klíčových myšlenek k podpoře rozvoje celoživotního vzdělání:

- 1. myšlenka:** Nové základní dovednosti pro všechny s cílem zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získání a obnovu dovedností potřebných pro trvalou participaci na znalostní společnosti.
- 2. myšlenka:** Více investic do lidských zdrojů s cílem znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšímu bohatství Evropy – jejím lidem
- 3. myšlenka:** Inovace ve vzdělávání s cílem vyvinout účinné vyučovací a učební metody pro učení v průběhu celého života a učení dotýkající se všech oblastí života
- 4. myšlenka:** Oceňování učení s cílem významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.
- 5. myšlenka:** Nová koncepce poradenství s cílem zajistit, aby se každý mohl v průběhu celého svého života snadno dostat k dobrým kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností v celé Evropě.
- 6. myšlenka:** Přiblížit učení domovu s cílem poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbližší ke studujícím, v jejich vlastních obcích a využívat přitom metod založených na IKT. (Memorandum o celoživotním učení, 2000)

Boloňský proces r. 2009

Prioritou Boloňského procesu byla podpora a rozvoj vysokého školství včetně celoživotního učení. „Cílem Boloňského procesu je zachovat diverzitu národních systémů (a jednotlivých

vysokých škol) a zvýšit jejich vzájemnou prostupnost, ať už v rámci mezinárodní mobility studentů a akademiků nebo v rámci uznávání akademického vzdělání a kvalifikace získaných v ostatních zemích.“ (MŠMT, 2013)

Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě

Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training 2020, ET 2020) byl přijatý v roce 2009, a vymezuje evropské referenční ukazatele, kde jeden z nich říká, že v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení. (Veteška, Vacínová, 2011)

1.3.3 Vyhodnocení strategie vzdělávací politiky a přínos dokumentů

Vyhodnocení strategie vzdělávací politiky

Ještě poměrně nedávno byl kladen velký důraz na státní vzdělávací politiku, ale nedostatečný důraz na vzdělávací politiku konkrétních škol. Jedním ze stěžejních problémů vzdělávací politiky v České republice byl v uplynulých letech fakt, že se státu nedařilo konkretizovat cíle a přesněji specifikovat žádoucí efekty opatření na systémové úrovni. Vymezení dlouhodobých strategických priorit bylo nedostatečně srozumitelné. Priority vzdělávací politiky v klíčových strategických dokumentech, se v průběhu let měnily. Do roku 2007 byl v dlouhodobých záměrech kladen důraz na témata související s cíli a obsahem vzdělávání, později byla zaměřena vzdělávací politika na zajišťování kvality, zavádění systémů kvality, hodnocení vzdělávacích výsledků a sebehodnocení. Strategické dokumenty Bílá kniha a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2002 se zaměřovaly na celoživotní učení. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy po roce 2005 formuloval další vzdělávání v ekonomických a kvalifikačních souvislostech. Od této doby strategické dokumenty také definují jako jeden z hlavních bodů rovné příležitosti ke vzdělávání. (Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2017)

Současná strategie vychází z myšlenky celoživotního učení, pro jehož rozvoj chce v České republice vytvořit základní koncept. Toho lze dosáhnout jen tehdy, pokud bude vzdělávací politika umožňovat propojování různých vzdělávacích cest a integraci vzdělávacího systému jako takového. Je proto potřeba věnovat patřičnou pozornost všem formám vzdělávání –

formálnímu, neformálnímu a informálnímu. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014)

Přínos strategie vzdělávací politiky

Evropská unie si je vědoma důležitosti lidských zdrojů, vzdělávání, odborné přípravy a významu investic do nich pro udržení a růst konkurenceschopnosti, zaměstnanosti a kvality života v Evropě. Členské státy si vytváří vlastní národní vzdělávací politiku a EU je podporuje ve stanovení společných a sdílení efektivních postupů. Protože EU nemůže přímo zasahovat do vzdělávacích politik svých členských zemí, omezuje se její působení na doporučení a podporu jednotlivých států. Národní vzdělávací politika by měla reflektovat potřeby země. (Kohoutek, 2015) Přes nezpochybnitelný význam a přínos národních i mezinárodních dokumentů obsahuje soustava strategických dokumentů, které v uplynulých letech vytvářely rámec pro uskutečňování vzdělávací politiky, velké množství dílčích cílů a zamýšlených opatření, kterým často chybí přesně stanovená hierarchie stěžejních bodů rozvoje komplexního vzdělávacího systému. To se projevuje nízkou mírou srozumitelnosti, roztržitostí a v konečném důsledku také omezenou schopností formulovaným cílům vzdělávací politiky dostat. V posledních letech došlo k výrazné změně technologických, ekonomických a politických aspektů, v kterých se vzdělávání uskutečňuje. Proto bylo potřeba vytvořit nový ucelený rámec veřejné politiky zaměřený na podporu celoživotního učení a správné nastavení priorit financování vzdělávacího systému. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014)

Význam dokumentů

Významným vzdělávacím dokumentům vděčíme za to, že je vzdělávání považováno společností i jedinci za významnou hodnotu. Je přístupné každému člověku bez rozdílu, podporuje vztahy ve společnosti a uplatnění na trhu práce, motivuje k celoživotnímu učení. Vzdělání přináší řadu výhod materiálních i jiných. Aktuální data dokládají, že i v České republice se u jedinců s vyšším dosaženým vzděláním výrazně zvyšují nejen znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, ale výrazně stoupá spokojenost člověka související s ekonomickým i neekonomickým zázemím. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014)

2 Význam a pojetí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání lze chápat jako komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které doplňují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých, záměrně při tom rozvíjejí znalosti, dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné potřebné kvality pro plnohodnotnou práci a život. (Pavlík in Vyhnánková, 2007) „*Vzdělávání jako další personální činnost je v současné době nahrazováno termínem rozvoj. Rozvoj je širší pojetí, které kromě osvojení určitých znalostí a dovedností dbá i na růst osobnosti jedince.*“ (Trojanová, 2014, s. 159)

Kurikulum dalšího vzdělávání je relativně proměnlivé a reaguje na společenské a individuální potřeby, na požadavky pro rozvoj učení a vzdělávání dospělých. Další vzdělávání může přispět osobnímu rozvoji jedince, zvýšit jeho tržní uplatnitelnost a sociální status. (Veteška, 2016)

„*Pracovník, který má volný přístup ke svému vzdělávání, je zodpovědný za svůj osobnostní a profesní rozvoj. Proto si jej může plánovat a vytvářet svou budoucnost.*“ (Hroník, 2007, s. 120).“

Další vzdělávání tvoří z časového hlediska mnohem delší etapu vzdělávání než vzdělání počáteční.

Dosažené vzdělání v %	1950	1961	1970	1980	1991	2001	2011
Základní	80	84,4	53,1	44,6	33,1	23	16,3
Střední s maturitou	5,1	9	13,6	17,1	22,9	28,4	33,7
Střední bez maturity	9,8	7,7	28,9	32,4	35,4	38	35,2
Vysokoškolské	0,9	2,2	3,3	5	7,2	8,9	14,6
Bez vzdělání / nezjištěno	4,2	0,7	1,1	0,9	1,4	1,7	0,2

Obrázek 1 Stupeň nejvyššího dokončeného počátečního vzdělání obyvatel ČR v procentech.

Zdroj: Veteška, 2016, s. 104

Další vzdělávání bývá členěno do 3 skupin:

- profesní vzdělávání,

- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

Může být organizované, pod které spadá formální i neformální vzdělávání a neorganizované, kam patří informální vzdělávání. Produkt dalšího vzdělávání mívá formu formální (diplom, vysvědčení ...) nebo neformální (získání profesních kompetencí...). Podle dat výzkumu Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření AES z roku 2011 uvádějí, že mezi osobami ve věku 18 až 69 let žijících na území České republiky se zúčastnilo alespoň jedné aktivity neformálního vzdělávání 32,1% osob. Informálních aktivit se zúčastnilo 21,2 % osob ve věku 18 – 69 let. Od roku 2012 se účast na dalším vzdělávání v ČR drží nad průměrem EU27, což činí 9 %. (Veteška, 2016)

2.1 Vzdělávání českých učitelů v historickém kontextu

Vznik organizovaného vzdělávání učitelů primárních škol lze přiřadit do období demokratizace vzdělání širokých vrstev národa za vlády Marie Terezie. Prvními institucemi pro vzdělávání učitelů byly tzv. preparandy, které poskytovaly obsahově a metodicky jen málo rozšířené učivo základní školy. Kurzy seznamovaly studenty se způsoby předávání výuky čtení, psaní a počítání žákům především formou náslechu. V roce 1869 došlo ke zřízení učitelských ústavů, které výraznou měrou přispěly ke zvýšení kvality přípravy učitelů obecných a měšťanských škol. Založeny byly na myšlence, že činnosti učitelů jsou převážně praktické a lze se je naučit pouhým napodobováním a výcvikem. Odborné a všeobecné vzdělání nebylo doceněno. Jako první vznesl myšlenku na vysokoškolskou přípravu učitelů K. H. Borovský. V roce 1920 zřídili učitelé ze svých prostředků soukromou Školu vysokých studií pedagogických. O výuku se zasloužili uznávané vysokoškolské osobnosti z řad akademiků. Po roce 1945 lze pozorovat snahy o novou reformaci školství, a navíc snahu o uzákonění vysokoškolské přípravy učitelů, což bylo v praxi řešeno zřízením pedagogických fakult při všech univerzitách. Tendencí reformy školství byla snaha o vytvoření jednotné školy pro všechny občany bez rozdílu pohlaví, rasy, náboženství a sociálního původu. (Spilková, 2004)

Pedagogické fakulty vznikají až v roce 1946 na všech stávajících univerzitách v republice. *„Učitelé tehdejších měšťanských škol měli být vzděláváni podobně jako učitelé škol obecných (primárních) šest semestrů na nově zřízených pedagogických fakultách a učitelé*

nižších i vyšších sekundárních škol se měli souběžně připravovat na filozofických a přírodovědeckých fakultách po dobu osmi až deseti semestrů ve svých aprobačních předmětech a na pedagogických fakultách v pedagogicko-psychologických disciplínách.“

(Spilková, 2004, s. 221-222) Toto uzpůsobení však jen potvrdilo stavovské i kvalifikační rozdíly mezi učiteli. Zásadní změnu přinesl až rok 1950, kdy byla zřízena „pedagogická gymnázia“ za účelem vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol. V osnovách měly začleněny pedagogicko-psychologické disciplíny a metodiku předmětů vyučovaných na národních školách. Studium bylo zakončeno absolutoriem, ale plnou kvalifikaci získali až dvouletým dálkovým studiem na pedagogických fakultách. Okolo roku 1960 vznikly pedagogické instituty, které měly připravovat učitele nižších sekundárních škol.

V roce 1976 vzniká nová koncepce 1. stupně základní školy v podobě oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně a následné integrace přípravy učitelů 2. stupně a středoškolských učitelů (Spilková, 2004).

České školství po roce 1989 procházelo hlubokou transformací. *„Vzhledem k nutnosti zásadních systémových změn v kontextu složitých proměn celospolečenských se zdálo být logickým metodologickým východiskem pojetí školské reformy jako komplexního, dlouhodobého, postupného procesu, v němž budou jednotlivé kroky koncepčně i realizačně provázány.*“ (Spilková, 2004, s. 16) V této fázi transformace však znatelně chyběla snaha o analýzu, utřídění a evaluaci klíčových odborných materiálů, které by pomohly posoudit kvalitu koncepce. Přesto bylo jedno z klíčových východisek struktury obsahu primárního vzdělávání zaměřeno na kultivaci osobnosti dítěte, objevení jeho vývojových a individuálních možností, zprostředkování obrazu světa, společenských a kulturních hodnot, orientaci v sociálních vztazích a vytváření vlastní identity.

V polovině 90.let vzniklo několik zásadních studií – „Rozvoj vzdělávací politiky“ (J. Kalous) a „Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost“, vypracovaný MŠMT. Přes tento významný krok však nevznikla vzdělávací politika, která by získala širší podporu napříč celým politickým systémem, a mohla se tak stát východiskem pro tvorbu legislativy. V roce 1995 byl Asociací ředitelů základních škol zformulován požadavek na úplné vysokoškolské vzdělání s cílem vytvářet učitele jako všestranně vzdělanou osobnost, kreativní a odpovědnou, s určitou mírou profesní etiky, komunikativní a schopnou profesního rozvoje. Spilková uvádí, že: *„Magisterské univerzitní vzdělání*

učitelů primárních škol lze považovat za určitou kulturní výzvu pro společnost, neboť je v zájmu jejího rozvoje, aby už v útlém věku dítěte byly položeny kvalitní základy vzdělanosti a osobnostního rozvoje, tedy aby s dětmi tohoto ontogenetického stupně pracovali vysoce vzdělání a lidsky vyvrálení učitelé.“ (Spilková, 2004, s. 120).“

Výrazný zlom ve vzdělávací politice přináší až vznik Národního programu rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha (2001). Představuje ucelený koncept změny vzdělávání v dlouhodobějším horizontu. V návaznosti na Bílou knihu byl vytvořen a ověřen v praxi klíčový dokument „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, který se stává důležitým krokem ke kurikulární reformě. Zde je jasně definována potřeba kvalitního učitele jako aktéra proměny školy, proměny pojetí učitelské profese, pojetí role a kompetencí jako východiska pro změnu koncepce učitelského vzdělání (Spilková, 2004). V roce 2003 předložila Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně první žádost o akreditaci strukturovaného studia u všech typů učitelství. Strukturované studium předpokládá uplatnění konsekutivního modelu učitelské přípravy a to:

- dvoufázový konsekutivní model, který striktně odděluje oborovou a profesní přípravu
- jednofázový integrovaný konsekutivní model, ve kterém probíhá současně oborová a profesní příprava v časové posloupnosti a umožňuje úzkou propojenost teoretické a praktické přípravy, teoretického studia oborů a jejich didaktik.

V Evropě převládá ve vzdělávání učitelů primárních škol jednofázový integrovaný model studia a ve vzdělávání učitelů sekundárních škol dvoufázový konsekutivní model.

2.2 Vzdělávání učitelů v současnosti

„Současná česká vzdělávací soustava se vytvořila na základě dlouhodobého historického vývoje, jehož počátky můžeme spatřovat již v raném středověku. V jeho vývoji se odrážely změny ekonomické, politické i kulturní, školství bylo ovlivněno postupným sledem české samostatnosti, začleněním do habsburské monarchie, opětovou samostatností, válkami, 40 lety socialismu i radikálními změnami po roce 1989.“ (Kohout, 2007, s. 68)

Proměny vzdělávacího systému vyžadují i změny v pojetí učitelské profese a přípravy na ni. Základním znakem učitele je profesní vědění. Zahrnuje složku vědomostní, dovednostní,

zkušenostní, postojovou a hodnotovou. Díky němu je učitel schopen porozumět souvislostem, kontextu i obecnějším zákonitostem. Zvyšují se také nároky na schopnost učitele analyzovat, prezentovat a deklarovat výsledky své práce, spolupracovat s kolegy, komunikovat s rodiči i širším okolím. Učitel už není chápán jako někdo, kdo umí, ví, sděluje, předává..., ale jako průvodce na cestě za poznáním.

V současné době vymezuje všeobecné formy studia školský zákon 561/2004 Sb., § 25.

1. denní forma vzdělávání,
2. večerní forma vzdělávání,
3. dálková forma vzdělávání,
4. distanční forma vzdělávání,
5. kombinovaná forma vzdělávání.

Denní (prezenční) forma vzdělávání.

Výuka je organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku. Vyučovací proces probíhá v jednom společném prostoru a mezi jeho účastníky (vzdělavatelem a vzdělávanými) probíhá kontakt zaměřený na předávání vzdělávacího obsahu.

Večerní forma vzdělávání.

Výuka je organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách.

Dálková forma vzdělávání.

Je samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce.

Distanční forma vzdělávání.

Samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi. Vyučovací proces probíhá jako samostudium, kde vzdělávání mají za tímto účelem k dispozici kompletní studijní materiály. Distanční vzdělávání zatím není v České republice příliš rozšířeno. Legislativní oporu má v zákoně 111/1998 Sb., o vysokých školách a ve školském zákoně 561/2004 Sb., který vymezuje uskutečňování středního a vyššího odborného vzdělání mimo jiné i distanční

formou. V prostředí českého vysokého školství však stále přetrvává mnoho technických obtíží s touto vzdělávací formou. Zlámalová definuje distanční vzdělávání takto: „*Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžná hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou podporou distančního studia je eLearning.*“ (Zlámalová, 2008, s. 17)

Tento typ vzdělávání je vysoce efektivní především při vzdělávání dospělých jako forma aktualizace odborných znalostí, zvyšování kvalifikace, rekvalifikace, vzdělávání osob s tělesným postižením apod. Podmínkou distančního vzdělávání je samostatnost, multimediálnost a podpora studujících (Zlámalová, 2008).

Základními principy distančního vzdělávání jsou studentova samostatnost a řízené vedení ze strany vzdělavatele. Hlavním cílem tohoto typu studia je umožnit vzdělávání jedincům, kteří se nemohou účastnit klasických forem výuky z důvodů konkrétních překážek, jako je velká vzdálenost od vzdělávací instituce, fyzické či sociální omezení apod. Zlámalová definuje přednosti této formy vzdělání:

- individualizace a obsahová flexibilita
- místní a časová flexibilita
- samostatnost
- multimediálnost
- podpora studujících (Zlámalová, 2008).

Rizika a problémy distančního vzdělávání

Problematiku distančního vzdělávání vidí Zlámalová ve dvou rovinách:

Ze strany vzdělavatele

- Málo fundované rozhodnutí o typu studia ve vazbě na potřeby cílové skupiny.
- Neprofesionální, nemanžerské řízení přípravy studia je častým problémem vzdělavatelů, kteří jsou zároveň učitele.
- Nedostatek kvalitních odborníků.
- Nedostatečné zajištění kvalitních studijních materiálů zpracovaných pro řízené samostudium.
- Podcenění administrativní náročnosti distanční formy studia.

Ze strany studujícího

- Nedostatečná motivace ke studiu nebo její ztráta v průběhu studia, zejména má – li studium malou vazbu na praxi a skutečné potřeby studujícího.
- Pocit osamocení při studiu, který může postupně překrýt počáteční nadšení z relativně velké flexibility a individualizace distančního studia.
- Malé studijní dovednosti a studijní návyky, které jsou nedostatečné pro úspěšné zvládnutí samostatného studia, zejména u starších osob, které mají větší odstup od doby svých formálních studií.
- Nedostatek času na samostudium.
- Využití informačních a komunikačních technologií na podporu distančního studia nebo přímo studijní produkty realizované jako eLearning či blended learning mohou vytvořit bariéru pro potenciální studující, zejména starší jedince (Zlámalová, 2008).

Kombinovaná forma vzdělávání.

Střídá denní a jiné formy vzdělávání stanovené zákonem. Propojuje obě výše uvedené formy (prezenční a distanční) podle potřeby vzdělávací instituce tak, aby byl naplněn obsah studia. Může se realizovat formou vstupního semináře, ve kterém lektor seznámí účastníky s danou problematikou, učební látkou a vysvětlí, jak budou absolventi prokazovat nabyté znalosti. Ověřování dosažených znalostí probíhá většinou formou závěrečných zkoušek, písemných prací, testů apod.

2.3 Celoživotní vzdělávání

Koncept celoživotního vzdělávání zahrnuje všechny účelné formální, neformální a informální činnosti související s učením, které se realizují za účelem rozvinutí znalostí, dovedností a profesních kompetencí v průběhu celého života. První zmínky o celoživotním učení sahají do antiky a židovské kultury. Určitý milník představuje Jan Amos Komenský, který ve svých dílech spojil filozofické představy s pedagogickým a didaktickým myšlením, které je označováno jako pansofické. Soudobé pojetí celoživotního vzdělávání je však datováno na začátek 20. století. Za jeho zakladatele jsou považováni Eduard C. Lindeman a Basil Yeaxlee. Jejich myšlenky se dají formulovat takto:

- Učení je nedílnou součástí života, proto je nikdy nekončícím procesem.
 - Je potřeba, aby se na celoživotním vzdělávání podílel celý státní systém.
 - Všechny zainteresované strany by měly podporovat a nabízet vzdělání svých členů.
- (Veteška, Vacínová, 2011)

Ve druhé polovině 20. století byly myšlenky celoživotního učení formulovány mezinárodními organizacemi coby sociální a kulturní rozvoj společnosti prostřednictvím vzdělávání přístupného všem lidem bez rozdílu. Celoživotní učení hraje významnou roli v řadě evropských zemích. V roce 2006 navrhla Evropská komise vytvoření rámce kvalifikací celoživotního vzdělávání, které má sloužit firmám nebo jednotlivcům jako referenční nástroj pro srovnání úrovně certifikací udělených různými systémy vzdělávání a odborné přípravy. V České republice je významným strategickým dokumentem Strategie celoživotního učení České republiky do roku 2020.

Současné programy celoživotního učení se zaměřují na rozvoj lidských zdrojů, především ve vztahu k ekonomickým potřebám. Pozornost je zaměřena na odbornou přípravu a vzdělávání vedoucí k uplatnění na pracovním trhu, nalezení vlastní identity a místa ve společnosti. Analýza strategie celoživotního vzdělávání byla popsána výše v kapitole 1.3.

V současné době stoupá preference pojmu učení před vzděláváním, neboť lépe vystihuje iniciativu jedince za získávání a rozvíjení vlastních znalostí, dovedností a kompetencí. (Veteška, 2016) Celoživotního vzdělávání je možné dosáhnout ve třech rovinách. V rovině formálního, neformálního a informálního vzdělání. Podle údajů z Eurostatu z roku 2003 se

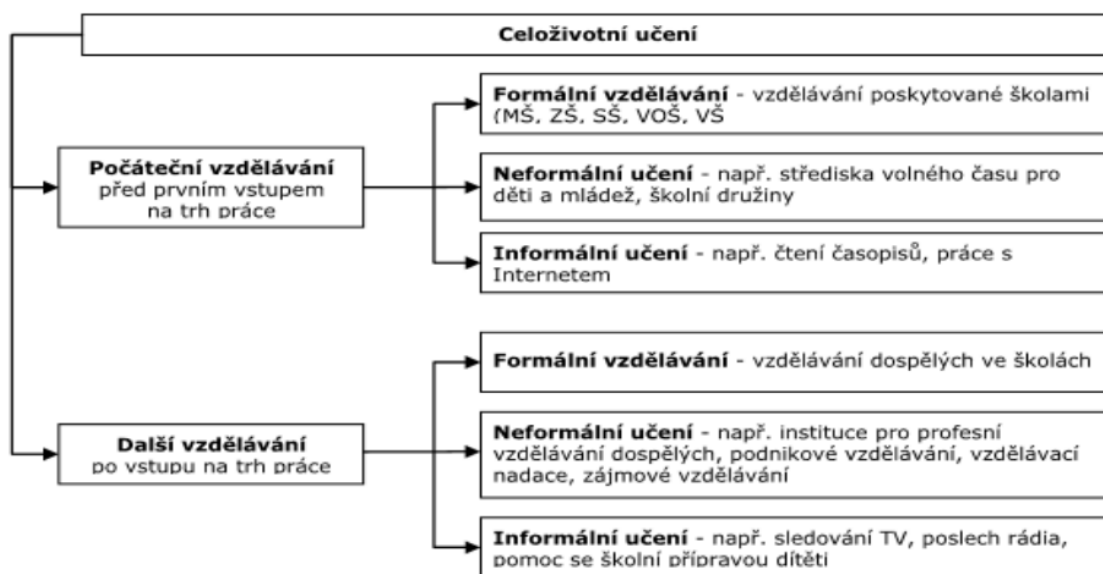
ročně účastní nějaké formy vzdělávání jen okolo 30 % Čechů ve věku 25 – 64 let. Zatímco v Evropské unii se pohybuje průměr okolo 42 %. (Vyhnánková, 2007)

Tabulka 1 Zastoupení jednotlivých forem vzdělávání v %

Forma vzdělání	% vzdělávaných
Formální	1,4 %
Neformální	12,9 %
Informální	21,4 %

Zdroj: Vyhnánková (2007, s. 85)

- **Formální vzdělávání** je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Je vymezeno legislativně.
- **Neformální vzdělávání** se realizuje formou kurzů, seminářů, workshopů apod.
- **Informálním vzděláváním** se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase.



Obrázek 2 Etapy celoživotního vzdělávání. (Zdroj: Veteška, 2016, s. 98)

Plán celoživotního učení obsahuje soubor cílů a strategií vycházejících z myšlenky celoživotní otevřené možnosti učení, jeho dostupnosti a přístupnosti všem lidem bez rozdílu. (Veteška, 2016)

Perhás navrhla důvody celoživotního sebevzdělávání:

- vědeckotechnický pokrok lidstva,
- rozvoj demokracie,
- humanizační úsilí společnosti,
- obsažné naplnění volného času dospělých. (Veteška, 2016, s. 95)

Na prahu 21. století byly identifikovány 3 klíčové úkoly:

- učinit celoživotní učení dostupné pro všechny a utvářet sociální soudržnost,
- rozvíjet sociální a profesní kompetence, které podporují společnost a ekonomiku,
- stimulovat inovace vyučování a učení na školách, zvyšovat profesionální úroveň učitelů i renomé učitelské profese. (Veteška, 2016)

2.4 Cíle dalšího vzdělávání

Cílem se rozumí určité kritérium, kterého chce jedinec dosáhnout, a kterému přisuzuje určitou hodnotu odpovídající vlastním potřebám a záměrům.

Obecné cíle ve vzdělávání dospělých jsou historicky podmíněny rozvojem společnosti a jejích potřeb. Tyto cíle výstižně vymezují Hyhlík a Kněží:

- „rozšiřování a prohlubování všeobecného vzdělávání,
- zvyšování odborné kvalifikace, případně rekvalifikace,
- zvýšení znalosti a pěstování vlastností potřebných k úspěšnému a zodpovědnému vykonávání společenských funkcí,
- potřeby kultivace lidské osobnosti,
- rozvíjení, prohlubování a uspokojování individuálních zájmů a potřeb.“ (Veteška, 2016, s. 64)

Veteška sám rozděluje cíle podle:

1. míry osobního ztotožnění

- autonomní (vycházejí z přesvědčení účastníka, jeho motivace, potřeb aj.),
 - heteronomní (jsou dány zaměřením vzdělávacího programu a určeny vnějšími objekty, jako je firma, stát apod.),
2. míry obecnosti
 - celkové, dílčí, etapové, konkrétní,
 3. délky realizačního období
 - krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé,
 4. podle obsahového zaměření
 - kognitivní, afektivní, psychomotorické, psychosociální.

Pro optimální a funkční stanovení cílů je potřeba dodržet komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost (Veteška, 2016).

2.5 Formy dalšího vzdělávání

V současné době existuje velké množství forem různých vzdělávacích aktivit. V podstatě záleží na finančních možnostech školy, časových možnostech vzdělávaného a momentální vzdělávací nabídce. Barták ve své knize Jak vzdělávat dospělé rozděluje formy vzdělávání na:

1. **Monologické** – přednáška, vysvětlování...
2. **Dialogické** – rozhovory, diskusní setkání...
3. **Skupinové** – kurz, seminář, workshop, trénink...
4. **Institucionální** – výchovně – vzdělávací instituce apod. (Barták, 2008).

M. Šikýř uvádí formy odborného vzdělávání zaměstnanců v organizaci.

- Zaškolení (adaptace) - při nástupu do nového zaměstnání si osvojí jedinec potřebné schopnosti.
- Doškolování (prohlubování kvalifikace) – jedinec si průběžně osvojuje nové schopnosti v souvislosti s měnicími se požadavky zaměstnavatele.
- Přeshkolování (rekvalifikace) – jedinec si osvojí nové schopnosti, aby mohl vykonávat jinou než současnou práci.

- Rozvoj (rozšiřování kvalifikace) – jedinec si osvojuje nové schopnosti nad rámec požadavků současného pracovního místa, aby zvýšil svou uplatnitelnost v organizaci i mimo ni (Šikýř, 2014).

Na rozšiřování kvalifikace navazují metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Koubek a další autoři je rozdělují podle místa konání na vzdělávací aktivity na pracovišti a mimo pracoviště.

1. Vzdělávací metody na pracovišti (on the job)

- instruktáž při výkonu práce
- asistování
- pověření úkolem
- coaching
- mentoring
- rotace práce
- pracovní porady
- counselling

2. Vzdělávací metody mimo pracoviště (off the job)

- přednáška (přednáška spojená s diskuzí)
- kurz
- demonstrování
- případové studie
- workshop
- brainstorming
- simulace
- hraní rolí
- vzdělávání pomocí počítačů

(e-learning)

blended learning (Koubek, 2015)

Podle Trojanové by mělo po vzdělávání následovat vyhodnocení vzdělávání, kde se stanovuje, jak uvést získané znalosti do praxe. Může se objevit tzv. transforní mezera při

které dochází k nedostatečnému převedení nových poznatků do praxe. Během rozhovoru pokládá ředitel otázky typu: Jaké nové poznatky jste získal? Co z toho se dá použít? Doporučujete toto školení ostatním? apod. (Trojanová, 2014)

2.5.1 Vzdělávací metody na pracovišti (on the job)

Instruktaž při výkonu práce

Jedná se o nejčastěji využívanou metodu, při které zkušený pracovník předvede pracovní postup a vzdělávaný pracovník si pozorováním a napodobováním daný pracovní postup osvojí a používá při plnění vlastních pracovních povinností.

Výhody: rychlý zácvik, vytváření pozitivního vztahu mezi spolupracovníky.

Nevýhody: umožňuje zácvik u spíše jednodušších pracovních postupů, zácvik probíhá obvykle pod tlakem dalších pracovních úkolů.

Asistování

Taktéž často využívaná metoda formování pracovních schopností zaměstnance, kdy je vzdělávaný pracovník přidělen ke zkušenému kolegovi. Pomáhá mu při plnění úkolů a učí se od něj pracovnímu postupu. Stále větší měrou pak vykonává práci samostatněji, až získá takové kompetence, které mu umožní vykonávat práci zcela samostatně.

Výhody: soustavnost působení, důraz na praktickou stránku vzdělávání.

Nevýhody: osvojení si nevhodných pracovních návyků, oslabení tvůrčího přístupu.

Pověření úkolem

Rozvinutější metoda asistování, kdy je v konečné fázi vzdělávaný pověřen vzdělavatelem splnit úkol. Má při tom vytvořeny potřebné podmínky a pravomoci. Tato metoda se častěji používá při formování schopností řídicích pracovníků.

Výhody: podporuje samostatné rozhodování, více motivuje pracovníka k rozvoji vlastních schopností.

Nevýhody: pracovník se může dopustit chyby, protože dlouhodobá supervize není vždy možná. Neúspěch tak může narušit jeho sebevědomí.

Coaching

Jedná se dlouhodobější instruování a periodickou kontrolu výkonu pracovníka nadřízeným.

„Jde vlastně o soustavné podněcování a směřování vzdělávaného k žádoucímu výkonu práce a k vlastní iniciativě, přičemž se bere v úvahu jeho individualita.“ (Koubek, 2015, s 267)

Výhody: kontinuální evaluace vlastní práce, úzká oboustranná spolupráce, zlepšení komunikace mezi vzdělavatelem a vzdělávaným.

Nevýhody: formování pracovních schopností probíhá pod tlakem dalších pracovních úkolů.

Mentoring

Je obdobou coachingu, určitá iniciativa a odpovědnost však spočívá i na vzdělávaném pracovníkovi, který si vybírá svého mentora. Ten mu radí, povzbuzuje jej a usměrňuje.

Výhody: kontinuální evaluace vlastní práce, úzká oboustranná spolupráce, neformální vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, formování pracovních schopností pracovníka vnáší prvek jeho vlastní iniciativy, což je hodnoceno příznivěji než coaching.

Nevýhody: výběr nevhodného mentora, formování pracovních schopností probíhá pod tlakem dalších pracovních úkolů.

Rotace práce

„Je metoda, při níž je vzdělávaná pracovník postupně vždy na určité období pověřován pracovními úkoly v různých částech organizace.“ (Koubek, 2015, s. 269)

Výhody: pracovník si rozšiřuje své zkušenosti a schopnosti, vytváří si nové zájmy, poznává komplexněji pracovní postupy, je flexibilnější.

Nevýhody: pracovník nemusí na každém pracovišti upět, což mu může snížit sebedůvěru.

Pracovní porady

Neformální metoda vzdělávání, při které se pracovníci seznamují s fakty a problémy vlastního pracoviště.

Výhody: výměna zkušeností, zaujímání postoje k pracovní problematice, zvyšování informovanosti pracovníků.

Nevýhody: časové umístění porady – mimo pracovní dobu je možné narazit na neochotu zaměstnanců zúčastnit se.

Counseling

Jedná se o nejnovější metodu. „Jde o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem.“ (Koubek, 2015, s. 268)

Výhody: vlastní aktivita a iniciativa vzdělávaného, vzájemná zpětná vazba

Nevýhody: časová náročnost metody

2.5.2 Vzdělávací metody mimo pracoviště (off the job)

Přednáška (přednáška spojená s diskusí)

Jedná se o cílevědomý, souvislý ústní projev, objasňující a prezentující soubor odborných poznatků. Přednášející ukazuje svůj rozhled v oboru nebo prezentuje nové poznatky. Přednáška se skládá u úvodu, statí a závěru. Její předností je možnost informovat poměrně velký počet účastníků a vytvořit žádoucí sociální vztah. Velké riziko přednášky spočívá v pasivitě posluchačů, kolísání jejich pozornosti a nedostatek zpětné vazby. Proto je vhodné zapojit diskusní fórum. (Barták, 2008)

Výhody: rychlost přenosu informací, nenáročnost.

Nevýhody: jednostranný tok informací vs. pasivita posluchačů.

Kurz

Kurz je základním typem skupinového vzdělávání dospělých. Poskytuje systematicky ucelený okruh poznatků v předem určeném čase a rozsahu. Může mít zaměření všeobecně vzdělávací, odborně vzdělávací, kvalifikační nebo praktické. Cíle kurzu bývají kontrolovány a hodnoceny. Úspěšné ukončení kurzu je doloženo osvědčením, certifikátem apod.

Výhody: podporují schopnost dedukce, rychlé předání informací

Nevýhody: pasivita posluchačů, jednostranný tok informací

Demonstrování

Metoda, která zprostředkovává znalosti a dovednosti názorným způsobem za použití audiovizuální techniky, předvádění pracovních postupů a obsluhu jednotlivých zařízení.

Výhody: nácvik dovednosti v prostředí bez rizik.

Nevýhody: rozdíl v podmínkách simulačního a reálného prostředí, schematicnost a zjednodušení problému.

Případové studie

Metoda, ve které se využívá smyšlený organizační problém, který musí vzdělávaný diagnostikovat a navrhnout řešení.

Výhody: pomáhá rozvíjet analytické myšlení.

Nevýhody: mimořádné požadavky na přípravu i vzdělavatele

Workshop

Jedná se o formu vzdělávání s náročnou spoluprací lektora a účastníků, která využívá kombinaci nejrozličnějších didaktických metod a forem – slovní, demonstrační, názorná, inscenační apod. Během workshopu rozvíjejí účastníci své odborné a sociální dovednosti, učí se pracovat v týmu a kooperovat, rozvíjet interpersonální vztahy, schopnosti sebereflexe a sebeanalýzy jako předpokladu pro další růst. (Barták, 2008)

Výhody: participace při řešení problému, podporuje týmovou práci a interdisciplinární přístup.

Nevýhody: obtíže v případech, kdy tým řešitelů postrádá odborné znalosti nebo zkušenosti k diagnostice problematiky

Brainstorming

Metoda, při níž jsou účastníci vzdělávání vyzváni, „aby každý z nich navrhl způsob řešení zadaného problému. Po předložení návrhů je uspořádána diskuse o navrhovaných řešeních a hledá se optimální návrh či kombinace návrhů.“ (Koubek, 2015, s. 271)

Výhody: nové nápady, alternativní přístupy, podporuje kreativní myšlení.

Nevýhody: mimořádné požadavky na přípravu i vzdělavatele.

Simulace

Metoda zaměřená na praxi a aktivní účast vzdělávaných. Účastníci vzdělávání obdrží podrobný scénář a mají během určité doby učinit rozhodnutí. Obvykle jde o řešení běžné situace.

Výhody: rozvíjení schopnosti vyjednávat a rozhodovat se.

Nevýhody: obtížné nalezení vhodné formy působení a usměrňování účastníků vzdělavatelem, náročné na přípravu.

Hraní rolí

Metoda rozvoje praktických schopností a sociálních vlastností účastníků, od kterých se vyžaduje značná aktivita, samostatnost a potřebná dávka hravosti. Účastníci na sebe berou určitou roli a v ní poznávají povahu mezilidských vztahů. Mají možnost improvizace.

Výhody: podporuje samostatné myšlení a sebekontrolu

Nevýhody: náročnost organizace na přípravu

Vzdělávání pomocí počítačů

E-learning

Jedná se o interaktivní metodu využívající digitální technologie.

V České republice se termín e-Learning více používá až od konce 20. století. Pro jeho flexibilitu jej hojně využívají všechny formy vzdělávání, zejména celoživotní učení. Definice eLearningu je asi tolik, kolik je autorů. Národní centrum distančního vzdělávání používá následující definici: „*eLearning je aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality a efektivity vzdělávání.*“ (Zlámalová, 2008, s. 129)

Průcha a Veteška chápou eLearning jako: „*edukační proces, který využívá ICT k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci, ke komunikaci mezi studenty a učiteli, k hodnocení výsledků vzdělávání a k organizaci a řízení studia.*“ (Veteška, 2016, s. 198)

Výhody: kolektivní i individuální vzdělávání, umožňuje bezprostřední zpětnou vazbu, časově efektivní

Nevýhody: poměrně náročná na vybavení, vzdělávací programy drahé, pokud jsou šity na míru organizaci.

Blended learning

Termín Blended learning nejčastěji označuje propojení prezenčního studia s eLearningem, kde jsou distanční pasáže realizovány jen elektronickou formou ve speciálním elektronickém výukovém prostředí. (Zlámalová, 2008)

Veteška a Tureckiová v publikaci Aktuální otázky vzdělávání dospělých používají definici D. Whitelocka: „...*integrovaná kombinace tradičního učení s webovými online aplikacemi využívanými ve výuce, synchronní a asynchronní výukou v e-learningu; kombinace různých didaktických přístupů, včetně e-technologií ve výuce.*“ (Vacínová in Veteška, 2011, s. 153)

Blended learning lze považovat za nástroj optimalizace a individualizace výuky, který ji zefektivňuje a zkvalitňuje.

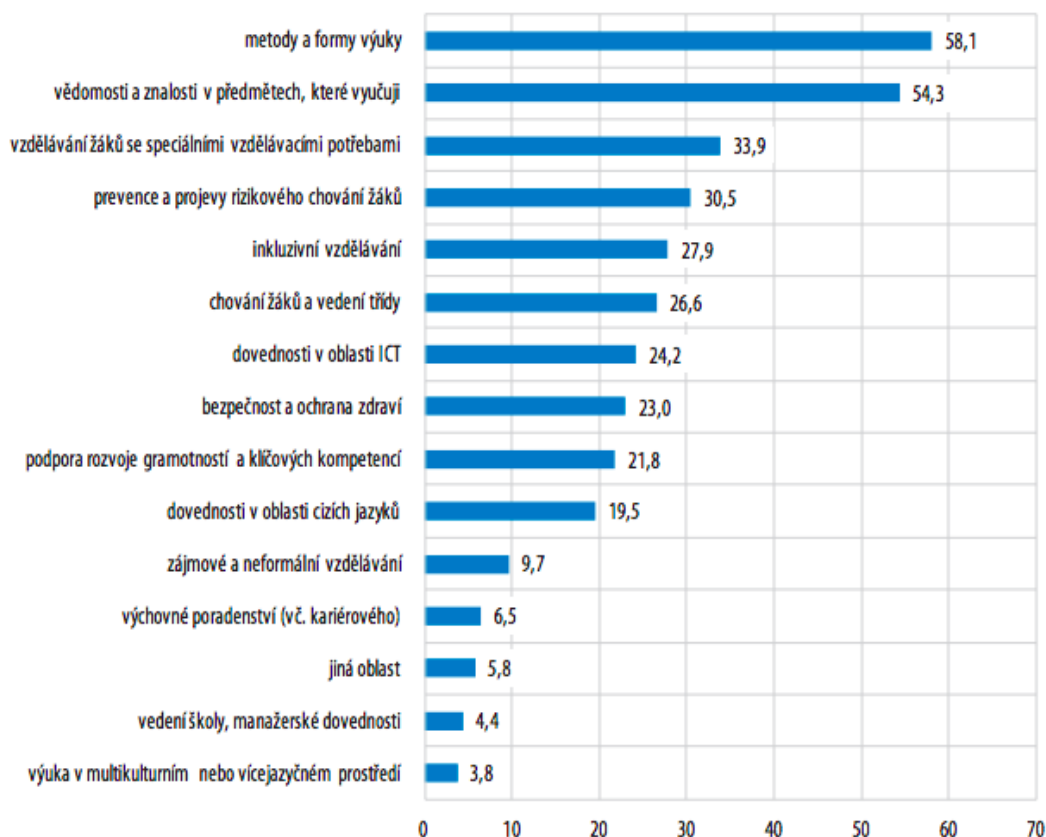
3 Úskalí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak již bylo zmíněno výše, vzdělaný a vysoko kvalifikovaný pracovník je pro organizaci neocenitelným přínosem. Vzdělávání zaměstnanců je vnímáno jako prostředek rozvoje jedince i společnosti. Význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v podmínkách současné školské legislativy na školách vzrostl, proto by mu mělo vedení školy věnovat větší pozornost. Zajištění a rozvoj kvalitních vyučujících patří mezi nejdůležitější kroky vedení školy, proto je plánování a organizace dalšího vzdělávání jedním z nejvýznamnějších prostředků vedení školy k předcházení možných personálních rizik. Při obsazování pracovních míst by se ředitel školy měl zaměřit na zajištění odborné kvalifikace vyučujících a na jejich kontinuální profesní rozvoj. V České republice je další vzdělávání pedagogických pracovníků jejich právem i povinností.

Výroční zpráva ČŠI pro rok 2016/2017 uvádí, že nejvýznamnějším problémem škol je požadavek na zajištění výuky kvalifikovanými učiteli. S těmito potížemi se potýká 18,2 % z hodnocených škol, a více než 7 % škol vyžaduje zvýšenou snahu učitelů v oblasti aktivní spolupráce na vlastním profesním rozvoji. Dále ČŠI odhalila porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání v 11,8 % hodnocených škol. Zhruba 80 % těchto negativních zjištění opět spočívalo v nesplnění předpokladů pro výkon činnosti učitele. *„Míra odborně kvalifikovaných učitelů zůstala ve srovnání s loňským školním rokem téměř neměnná, podle údajů z výkazu MŠMT splňuje 94,2 % učitelů působících v základních školách v ČR požadavek odborné kvalifikace, mírně vyšší zůstává podíl odborně kvalifikovaných učitelů na 2. stupni ZŠ.“* (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017, s. 73)

Nejpřínosnější formou DVPP, kterou školy stále více využívají, jsou vzdělávací programy „na míru“ pro celé školní kolektivy. Podle mezinárodního šetření TIMSS 2015 se účast českých učitelů na dalším vzdělávání oproti jiným evropským státům celkově snižuje a v dlouhodobém časovém horizontu se spíše zhoršuje (Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017).

Zaměření absolvovaných kurzů a seminářů – podíl učitelů (v %)



Obrázek 3 Zaměření absolvovaných vzdělávacích programů (Zdroj: Výroční zpráva České školní inspekce pro školní rok 2016/2017)

Na zvýšení kvality pedagogické profese mělo mít velký podíl zavedení karierního systému.

3.1 Karierní řád

V roce 2017 byl předložen senátu a poslanecké sněmovně ke schválení karierní řád učitelů, který navrhoval zařazení učitelů do třístupňového standardu. Ten byl postaven na růstu profesních kompetencí učitele směrem k vyšší kvalitě práce. Dalším cílem karierního systému učitelů byla také podpora motivace profesního rozvoje učitelů.

Standard postihoval tyto 3 oblasti:

- oblast osobního profesního rozvoje,
- oblast vlastní pedagogické činnosti,
- oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy,

a byl nastaven jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele, která se dotýkala i rozsahu působení učitele ve škole.

KS 1 - kariérní stupeň 1

První kariérní stupeň byl určen pro každého začínajícího učitele, a měl fungovat jako adaptace učitele na podmínky praxe a přizpůsobení poznatků nabytých v pregraduální přípravě pro potřeby školy. Nastaven byl na dva roky. V průběhu adaptačního období měla být učiteli poskytována supervize ze strany určeného zkušenějšího kolegy. Toto období mělo být ukončeno evaluací dosažených výsledků plánu profesního rozvoje ve vztahu k výsledkům žáků.

KS 2 - kariérní stupeň 2

Do druhého kariérního stupně měl být zařazen učitel, který naplnil požadavky KS 1. Po dobu praxe měl rozvíjet své odborné kompetence, kterými směřoval ke zvýšení kvality své práce za průběžného vzdělávání se. Na tomto kariérním stupni mohl učitel setrvat po celou dobu své pedagogické působnosti, ale předpokládalo se, že absolvuje atestační řízení, kterým bude přeřazen do třetího kariérního stupně.

KS 3 - kariérní stupeň 3

Do třetího kariérního stupně postoupil učitel, který úspěšně absolvoval atestační řízení v KS 2, nebo učitel, který dlouhodobě vykazoval nadstandardní výkon (vyšší kvalita práce s dětmi, větší rozsah práce apod.) Do tohoto stupně mohl být zařazen i učitel splňující počet odpracovaných let (navrženo bylo 10 let).

(Kariérní řád, Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, 2016)

Tento návrh kariérního systému se nakonec ukázal jako nevyhovující, neboť dostatečně nemotivuje učitele ke zvyšování svých profesních kompetencí a zlepšování kvality odváděné práce.

3.2 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V současnosti lze vybírat z velkého množství forem různých vzdělávacích aktivit. Záleží jen na finančních možnostech školy, časových možnostech vzdělávaného a momentální vzdělávací nabídce. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017 uvádí,

že průměrná částka na jednoho pedagogického pracovníka určená na DVPP činí v roce 2016 pro základní školy 1699 Kč. Je však třeba podotknout, že nemalá část dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je hrazena ze strukturálních fondů Evropské unie. Novela Školského zákona č. 379/2015 Sb. s nabytí účinností od 12. ledna 2016 přiznává pedagogickým pracovníkům k dalšímu vzdělávání studijní volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání. Dobu čerpání volna určuje vedení školy. Za dobu čerpání studijního volna přísluší učiteli náhrada platu, která se rovná výši platu ušlého (Novela zákona o pedagogických pracovnících č. 379/2015, 2016).

18. 1. 2017 schválila Poslanecká sněmovna novelu školského zákona, která mění financování regionálního školství. Nový systém si jako jeden z cílů vytyčil větší míru centralizace. Tato změna by měla zajistit rovnost financování tam, kde byly rozdíly nedůvodné. Dále si nový systém regionálního financování klade za cíl:

1. narovnat a ztransparentnit systém rozdělování peněz,
2. poskytnout školám prokazatelně víc peněz na zkvalitnění vzdělávání,
3. poskytnout ředitelům jasná pravidla pro financování,
4. zjednodušit ekonomickou administrativu. (Reforma financování regionálního školství, 2017)

Právní předpis účinný od 1. 9. 2018 stanovuje počet učitelů ve škole. Ten „*bude limitován nařízením vlády a stanoví pro základní školy a střední školy zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí maximální počet hodin výuky financovaný ze státního rozpočtu na jednu třídu v oboru vzdělání v závislosti na počtu žáků ve třídě a pro konzervatoře zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí maximální počet hodin výuky financovaný ze státního rozpočtu na jeden ročník v oboru vzdělání v závislosti na počtu žáků v ročníku. Počet nepedagogických pracovníků bude limitován objemem finančních prostředků, které škola obdrží. Pro nepedagogickou práci ve škole stanoví normativy MŠMT dle novely školského zákona ve znění pozdějších předpisů.*“ (FAQ – Často kladené otázky, MŠMT, 2017)

Změny ve způsobu financování by měly vejít v platnost od 1. 1. 2020.

4 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání a osobní preference vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků jako zpětná vazba pro školní management

Hodnota vzdělávání v naší společnosti stále stoupá. Na vzdělanost je možné pohlížet jako na měřítko úrovně dosaženého vzdělání populace, ale také jako na klíčový faktor kvality společnosti a zdroj její prosperity. Vzdělávání zaměstnanců je bráno jako prostředek rozvoje jedince i společnosti a je nezbytným předpokladem úspěchu společnosti obecně. Mezi nejpreferovanější povolání patří povolání učitele a význam této profese ve společnosti stále stoupá. Současná role učitele má široký záběr. Zahrnuje vlastní výukovou činnost, tvorbu edukačního prostředí, organizování a vedení žáků i procesu učení. Učitel by měl zároveň ovládat vyučovací strategie s ohledem na biologické, psychické i sociální možnosti žáků. To je možné za předpokladu, že se mu dostane kvalitního pedagogického vzdělání s možností vzdělávat se dál po celý život. Další vzdělávání učitelů je nedílnou součástí učitelské praxe a rozvoje profesních kompetencí. Přestože je celoživotní vzdělávání učitele jeho právem i povinností, je potřeba jej v dalším vzdělávání vhodně podporovat a motivovat. I při motivaci dospělých je však nutné brát ohled na individuální možnosti každého jedince a hledat vztahy mezi obecně platnými teoriemi motivace a konkrétními motivačními faktory jednotlivce. (Veteška, 2011)

4.1 Vymezení zkoumané oblasti

Kvalitní vzdělání vyžaduje kvalitní zdroje, kterými jsou kvalifikovaní učitelé, náležité vybavení školských institucí a motivovaní žáci ochotní se vzdělávat. (Starý, 2012)

Vzdělávání dospělých je součástí celoživotního učení. Poskytuje jedinci soubor poznatků a zkušeností rozvíjejících jeho profesní kompetence. Je ovlivňováno mnoha faktory, ekonomickým tlakem i uplatnitelností na trhu práce. Faktory působící na vzdělávání lze rozdělit na subjektivní (vnitřní) a objektivní (vnější). Mezi objektivní faktory patří požadavky zaměstnavatele, nabídka a podmínky dalšího vzdělávání, legislativní zakotvení apod. Jedním z nejvýznamnějších subjektivních faktorů ovlivňujících proces vzdělávání je věk a motivace. „*Nejochotněji se vzdělává nejmladší věková skupina dospělých. S přibývajícím věkem se zájem o učení snižuje.*“ (Veteška, 2016, s. 91)

Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání může být dvojího typu: finanční a nefinanční. Jaké motivační faktory nejvíce ovlivňují učitele k dalšímu vzdělávání a zda má vazbu na délku pedagogické praxe, jaké další faktory motivují učitele k dalšímu vzdělávání, zda existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu dalšího vzdělávání? Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a zaměřením vzdělávacího programu a mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu odměny? Jak na další vzdělávání učitelů nahlíží vedení školy a poskytují mu obsah a výstupy učitelova dalšího vzdělávání zpětnou vazbu? Toto téma tvoří výzkumné pole diplomová práce. Podkladem výzkumu byl projekt prof. PhDr. Jaroslava Vetešky, Ph.D., MBA a jeho kolegů na téma Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice z roku 2013/14.

4.2 Výzkumné předpoklady

Po prostudování odborné literatury se autor diplomové práce zaměřil v praktické části na tato témata:

1. délka praxe ovlivňuje učitelovy motivační pohnutky;
2. délka praxe ovlivňuje učitelovu preferenci formy dalšího vzdělávání na pracovišti nebo mimo pracoviště;
3. které z nabídek vzdělávacích aktivit učitelé preferují;
4. co vše ovlivňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků;
5. jak hodnotí vedení školy výsledky vzdělávání pedagogických pracovníků?

Na základě vybraných témat bylo stanoveno pět výzkumných předpokladů.

VP 1: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu odměny.

- a) Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují ohodnocení výsledků dalšího vzdělávání nefinanční formou (seberealizace, uspokojení ze zvyšování vlastních kompetencí, pochvala...)
- b) Učitelé s délkou praxe 20 let a více preferují finanční formu ohodnocení za absolvování dalšího vzdělávání (finanční odměna, materiálně-technické vybavení učebny...)

VO 2: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formou dalšího vzdělávání. Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují formu dalšího vzdělávání

na pracovišti a učitelé s délkou praxe nad 20 let spíše formu mimo pracoviště.

VO 3: Existuje vztah mezi délkou praxe učitele a tematickým zaměřením DVPP.

- a) Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují tematické zaměření na podporu výuky (metody a formy výuky, zvyšování oborových znalostí apod.).
- b) Učitelé s délkou praxe 11 až 20 let preferují spíše tematické zaměření na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- c) Učitelé s délkou praxe 21 let a více preferují tematické zaměření DVPP na metodiku prevence patologických jevů a výchovné poradenství.

VO 4: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a motivací k dalšímu vzdělávání.

- a) Učitelé s délkou praxe do 10 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba doplnit si vzdělání, získat nové informace a zvyšovat si kvalifikaci.
- b) Učitelé s délkou praxe více než 11 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje finanční odměna.

VO 5: Vedení se zajímá o obsah a výstupy dalšího vzdělávání v práci učitele, což mu slouží jako zpětná vazba pro jeho hodnocení

4.3 Techniky sběru dat

Jako výzkumnou metodu použil autor v diplomové práci dotazníkové šetření, které se snaží zmapovat preferované oblasti dalšího vzdělávání všech učitelů na jedné základní škole, zjišťuje, jaké zaměření vzdělávacích programů a jaké formy vzdělání učitelé preferují. Prozkoumává, jaké faktory motivují učitele k dalšímu vzdělávání, zda existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu dalšího vzdělávání. Ověřuje, zda existuje vztah mezi délkou praxe učitele a zaměřením vzdělávacího programu a souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu odměny.

Polostrukturovaný rozhovor s vedením školy zjišťuje, jak nahlíží management školy na další vzdělávání učitelů a jaký zájem o další vzdělávání projevují učitelé. Rozhovor se snaží odhalit, zda a jakým způsobem hodnotí management školy obsah a výstupy dalšího vzdělání učitelů pro školu, jestli vedení nechává učiteli možnost výběru vzdělávacího programu a jaké klady a zápory vidí vedení v DVPP.

Dotazník: Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Někdy se ve stejném významu jako dotazník užívá termínu anketa. V pedagogickém výzkumu je dotazník využíván nadmíru často pro svou zdánlivou snadnost.

- Druhy otázek použitých v dotazníku: kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní, filtrační.
- Druhy odpovědí použitých v dotazníku: otevřené, uzavřené.
- Nejdůležitější požadavky na konstrukci dotazníku:
 - všechny položky musí být všem respondentům jasné a srozumitelné,
 - formulace všech otázek musí být jednoznačná,
 - otázky by měly zjišťovat jen nezbytné údaje,
 - otázky nesmějí být sugestivní,
 - nezbytným předpokladem dobře vyplněného dotazníku je ochota respondentů spolupracovat
 - dotazník musí obsahovat jasné pokyny k vyplňování,
 - je potřeba dbát, aby odpovědi byly snadno tříditelné a zpracovatelné.
- Při řazení otázek do dotazníku je potřeba brát v potaz logický a psychologický rámec. Dotazník obvykle začínáme jednoduchými, konkrétními otázkami. Dále následují obsahové položky, které se prokládají filtračními, kontrolními a funkcionálně psychologickými. Nejdůležitější položky se doporučuje umisťovat do středu dotazníku.
- Dobrý dotazník by měl být validní a reliabilní. (Gavora, 2000)

Rozhovor (interview): Je výzkumnou metodou, která umožňuje nejen zachytit fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Otázky mohou být otevřené, polouzavřené a uzavřené, ale vzhledem k tomu, že interview poskytuje volnost a flexibilitu, používají se spíše otázky otevřené. Někteří autoři ještě uvádí otázky přímé a nepřímé, nepřímé dále na projekční. V projekčních otázkách se neptáme respondentů na jejich názory, ale zdánlivě na postoje a mínění. Při tom věříme, že zkoumaná osoba promítne do odpovědi své vlastní názory. Rozlišujeme interview strukturované, nestrukturované a polostrukturované. (Gavora, 2000)

- Strukturované interview - otázky a alternativy odpovědí jsou pevně dány.
- Nestrukturované interview – umožňuje úplnou volnost odpovědí, často přináší nové informace.
- Polostrukturované interview – respondent má v nabídce alternativy odpovědí, ale ještě od něj žádáme vysvětlení nebo vyjádření. (Gavora, 2000)

4.4 Charakteristika vybraného vzorku

Vybraná základní škola je sídlištní školou panelového typu. Výuka v ní byla zahájena v lednu 1971 a má kapacitu 600 žáků. Pedagogický sbor čítá 36 učitelů. Tento počet je tvořen 4 muži a 32 ženami z obou stupňů. Kvalifikovanost učitelského sboru se pohybuje v rozmezí 71 – 100 %. Počet učitelů na škole po přepočtu na plný pracovní úvazek je přibližně 34,4. V diplomové práci je zkoumána motivace učitelů pro další vzdělávání a preferované oblasti dalšího vzdělávání učitelů na vybrané základní škole v Mostě.

4.5 Časový harmonogram realizace šetření

- | | |
|---------------|---|
| • 06/2018 | Teoretická východiska, rešerše sledované problematiky |
| • 11/2018 | Studium odborné literatury |
| • 11/2018 | Příprava dotazníku |
| • 11/2018 | Příprava otázek pro polostrukturovaný rozhovor |
| • 12/2018 | Předvýzkum + předběžné výsledky |
| • 01 - 3/2019 | Realizace výzkumu |
| • 04/2019 | Zhodnocení výsledků průzkumu a jeho přínos pro pedagogickou praxi |

4.6 Metodologie a realizace výzkumu

Výzkum byl realizován od ledna do března 2019. Jelikož je celoživotní vzdělávání učitelů nejen právem, ale také povinností, zajímala autora motivace učitelů k dalšímu vzdělávání a jejich osobní preference forem vzdělávacích aktivit a tematické zaměření vzdělávacích programů. Dále jej zajímala možnost, zda existuje vazba mezi obsahem a výstupy dalšího vzdělávání a zpětnou vazbou školního managementu. V rámci výzkumu bylo použito dotazníkové šetření a polostrukturovaný rozhovor. Dotazníkové šetření se zaměřovalo na učitele a snažilo se najít odpověď na tato témata:

Tabulka 2 Okruhy témat

	Okruhy témat	Cíl šetření
1.	Dostupnost informací o vzdělávacích programech v rámci DVPP	Cílem bylo zjistit, jakým způsobem se učitelé dozvídají o nabídkách vzdělávacích programů, zda ji vnímají jako dostatečnou pro své zaměření, jaké možnosti dalšího vzdělávání učitelé preferují, v jakých oblastech se pedagogičtí pracovníci nejčastěji vzdělávají.
2.	Postoj vedení školy k DVPP z pohledu učitele	Cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají postoj vedení školy ke své účasti na dalším vzdělávání.
3.	Motivační faktory k dalšímu vzdělávání	Cílem bylo zjistit, jaké motivační faktory ovlivňují učitele při dalším vzdělávání, jaký typ odměny preferují za další vzdělávání.

Polostrukturovaný rozhovor směřoval na vedení školy a zajímal se o pohled vedení školy na další vzdělávání pedagogických pracovníků jako možné zpětné vazby při hodnocení učitelů.

Na základě témat byly vysloveny následující výzkumné předpoklady:

VP 1. Závislost délky praxe určuje učitelovu preferenci formy dalšího vzdělávání na pracovišti nebo mimo pracoviště.

VP 2. Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují vzdělávací programy zaměřené na podporu výuky (metody a formy výuky, zvyšování oborových znalostí apod.).

VP 3. Délka praxe učitele ovlivňuje motivační faktory k dalšímu vzdělávání.

VP 4. Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují jako ohodnocení výsledků dalšího

vzdělávání nefinanční motivační prvky (seberealizace, uspokojení ze zvýšení vlastních kompetencí a potažmo dobře odvedené práce...), učitelé s délkou praxe nad 20 let preferují finanční motivační prvky (finanční odměny, náhradní volno...).

VP 5. Vedení se zajímá o obsah a výstupy dalšího vzdělávání v práci učitele, což mu slouží jako zpětná vazba pro jeho hodnocení.

První čtyři předpoklady daly základ otázkám dotazníku (viz příloha č. 1), který se snažil zjistit, jaké zaměření vzdělávacích programů a jaké formy vzdělání učitelé preferují a jaké další faktory motivují učitele k DVPP. Dále porovnával souvislosti mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu dalšího vzdělávání a zda existuje vztah mezi délkou praxe učitele a zaměřením vzdělávacího programu. Také se snažil odhalit souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu učitelovy odměny. Pátý výzkumný předpoklad byl podmínkou k polostrukturovanému rozhovoru s vedením školy a měl zjistit, jak školský management nahlíží na zájem učitelů o další vzdělávání. Dále se snažil odhalit, zda a jakým způsobem ověřuje management školy přínos dalšího vzdělání učitelů pro školu, jestli vedení ponechává učiteli možnost výběru vzdělávacího programu a jaké klady a zápory vidí školní management v DVPP. Výsledky výzkumu byly následně analyzovány a interpretovány formou tabulek a grafů a vyvozeny závěry.

4.7 Analýza výsledků

Dotazníkové šetření bylo realizováno od ledna do března 2019 a autor jím oslovil všechny učitele vybrané základní školy. Dotazník se zaměřoval na preferované oblasti dalšího vzdělávání učitelů, a zároveň se snažil porovnat situaci mezi osobní volbou učitele a skutečností. Zjišťoval, jaké zaměření vzdělávacích programů a jaké formy vzdělání učitelé preferují a jaké další faktory motivují učitele k dalšímu vzdělávání. Hledal souvislosti mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu dalšího vzdělávání a zjišťoval vztah mezi délkou praxe učitele a zaměřením vzdělávacího programu. Také se snažil odhalit souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formu odměny. Dotazník čítal 18 otázek. U otázky č. 5 byl možný výběr 3 odpovědí a každou odpověď bylo potřeba očíslovat podle osobní důležitosti 1 = nejdůležitější, 2 = méně důležitá, 3 = nejméně důležitá. Otázka č. 18 byla s otevřenou odpovědí, na kterou byla nutno odpovědět 2 až 3 větami. Vyplnění dotazníku

zabralo maximálně 5 minut. Dotazník vyplnilo a odevzdalo všech 36 členů pedagogického sboru.

1. Jste muž nebo žena?

Tabulka 3

muž	4	11 %
žena	32	89 %

89 % pedagogického sboru tvoří ženy učitelky, 11 % muži učitelé.

2. Jak dlouho pracujete jako učitel?

Tabulka 4

1 až 10 let	8	22 %
11 až 20 let	9	25 %
21 let a více let	19	53 %

Nejvíce učitelů je s délkou praxe 21 a více let (53 %).

3. Máte původně pedagogické vysokoškolské vzdělání?

Tabulka 5

Ano	32	89 %
Ne	3 vojenské, sociální, technické	8 %
jiná možnost	1 student	3 %

89 % učitelů vystudovalo magisterské studium pedagogického zaměření, 3 učitelé dosáhli vysokoškolského vzdělání v jiném oboru a jeden učitel má status studenta.

4. Máte možnost se ve svém povolání vzdělávat?

Tabulka 6

Ano	36	100 %
Ne	-	-
jiná možnost	-	-

Možnost dále se vzdělávat potvrdilo 100 % učitelů vybrané školy.

5. Jaké motivační faktory nejvíce ovlivňují Váš přístup k dalšímu vzdělávání?

Tabulka 7

Odpověď	četnost	Z celkového počtu
doplnit si vzdělání	1111111122223333 16x	44 %
zvýšení kvalifikace, nové informace	1111111111122223333 19x	52 %
práce s novými technologiemi	2222233333 10x	27 %
osvojit si nové metody práce	11112222233 11x	30 %
uplatnit nové metody práce	11112222223333 14x	38 %
potřeba profesního růstu	2222223333 10x	27 %
větší pracovní jistota	1112333 7x	19 %
zpětná vazba práce	11123333 8x	22 %
zvýšení prestiže školy	-	
zvýšení respektu u kolegů	-	
zvýšení respektu u vedení	3 1x	2 %
navýšení finančního ohodnocení	11122223 8x	22 %
potřeba pobavit se	333 3x	8 %
jiná možnost (jaká?)	3 1x	2 %

U této otázky měli učitelé vybrat 3 možnosti z několika variant a očíslovat je 1 – 3 podle osobní důležitosti. Jako nejvýznamnější motivační faktor pro další vzdělávání stanovili zvýšení kvalifikace, pro který hlasovalo 19 učitelů a 11 z nich jej zvolilo jako nejdůležitější. Druhým nejvýznamnějším faktorem byla potřeba doplnit si vzdělání, které volilo 16 učitelů a 8 z nich na prvním místě. Na třetím místě se umístila potřeba uplatnit nové metody práce. Tu volilo 14 učitelů a 4 z nich jako nejdůležitější faktor. Navýšení finančního ohodnocení volilo jako motivaci k dalšímu vzdělávání jen 8 učitelů a z toho jen 3 jako nejdůležitější faktor.

Tabulka 8 Nejvýznamnější motivační faktory

Odpověď	četnost	z celkového počtu
1. zvýšení kvalifikace	19x	52 %
2. doplnit si vzdělání	16x	44 %
3. uplatnit nové metody práce	14x	38 %
4. osvojit si nové metody práce	11x	30 %
5. potřeba profesního růstu	10x	27 %
6. práce s novými technologiemi	10x	27 %
7. navýšení finančního ohodnocení	8x	22 %

6. Sledujete sám/a aktivně nabídku dalšího vzdělávání?

Tabulka 9

Ano	21x	58 %
ne, kolegové	3x	8 %
ne, ředitel/ka	12x	33 %
jiná možnost	-	

Více než polovina učitelů aktivně sleduje nabídku vzdělávacích programů a druhá část se o další vzdělávání začne zajímat až po předchozím upozornění kolegy nebo vyzvání ředitele školy.

7. Shledáváte nabídku dalšího vzdělávání dostatečnou?

Tabulka 10

ano, je pestrá	28x	78 %
ne, nedostatečně pestrá	8x	22 %
jiná možnost	-	

78 % učitelů vidí nabídku vzdělávacích programů pro DVPP dostatečně pestrá a vždy si najde své téma. 22 % učitelů nenašlo v nabídce dalšího vzdělávání téma, které by je zajímalo.

8. Umožňuje Vám vedení školy přihlásit se na komerční vzdělávání neplacené z DVPP?

Tabulka 11

ano	23x	64 %
ne	6x	17 %
jiná možnost	7x nevím, jak kdy, výjimečně, nehlásím se	19 %

23 učitelů již absolvovalo vzdělávací program neplacený z DVPP nebo si myslí, že by ho vedení školy schválilo. 6 učitelů tuto možnost vidí negativně a 7 učitelů si myslí, že záleží na typu vzdělávacího programu nebo se na ně nehlásí.

9. Jakou formu dalšího vzdělání preferujete?

Tabulka 12

na pracovišti	6x	17 %
mimo pracoviště	15x	41,5 %
podle potřeby	15x	41,5 %

Jen přes 17 % učitelů preferuje vzdělávání na pracovišti. 41,5 % učitelů vidí vzdělávání mimo pracoviště jako efektivnější.

10. Jaké možnosti vzdělání na pracovišti preferujete?

Tabulka 13

instruktáž, asistování	8x	22 %
rotace práce	-	
pracovní porady	7x	19 %
Hospitace	3x	8 %
pověření úkolem	6x	17 %
mentoring, coaching	4x	11 %
Counseling	8x	22 %

Za nejprínosnější možnost vzdělávání na pracovišti považují učitelé instruktáž, asistování a counseling, a to ve 22 %. Další příčky obsadily pracovní porady (19%) a pověření úkolem (17 %). Hospitaci preferuje jen 8 % učitelů.

11. Jaké možnosti vzdělání preferujete mimo pracoviště?

Tabulka 14

Přednášky, demonstrování, případové studie	10x	28 %
kurzy a workshopy	20x	55 %
E-learning, Blended learning	3x	8 %
hraní rolí, simulace	2x	5 %
Brainstorming	1x	3 %

Mimo pracoviště jsou nejžádanějšími vzdělávacími programy kurzy a workshopy, a to v celých 55 %. Na dalším místě pak přednášky, demonstrování a případové studie s 28 % a E-learningové vzdělávání s 8 %.

12. Jaké téma vzdělávání Vás nejvíce oslovuje?

Tabulka 15

metody a formy výuky	13x	36 %
----------------------	-----	------

inkluzie a žáci se SVP	6x	17 %
metodika školní prevence sociálně patologických jevů	6x	17 %
výchovné poradenství	6x	17 %
školský management	3x	8 %
jiná možnost	2x evropské projekty	5 %

Nejpřírodnějším tématem jsou pro učitele Metody a formy výuky (36 %), dále pak Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (17 %), Metodika školní prevence sociálně patologických jevů (17 %) a Výchovné poradenství (17 %).

13. Jste po absolvování dalšího vzdělávání vedením nějak ohodnoceni?

Tabulka 16

ano, vyslovenou pochvalou	8x	22 %
ano, finančně	7x	19 %
ano, vybavení do učebny	6x	17 %
nejsem nijak ohodnocen/a	15x	42 %

42 % učitelů není nijak ohodnoceno, 58 % učitelů na téže škole je nějakým způsobem ohodnoceno (finančně, vybavením učebny, pochvalou...).

14. Jaká forma odměny za absolvované DVPP by pro Vás byla nejvíce motivující?

Tabulka 17

seberealizace, sebeuspokojení	8x	22 %
uspokojení z dobře vykonané práce	5x	14 %
pochvala před kolegy	-	-
finanční odměna	16x	44 %
materiální a technické vybavení	4x	11 %

vzdělávám se pro sebe	3x	8 %
-----------------------	----	-----

Nejvíce motivující odměnou za absolvování DVPP by pro učitele bylo finanční ohodnocení (44 %). Pro 36 % učitelů je největším motivačním faktorem seberealizace a uspokojení z dobře vykonané práce.

15. Dostává se Vám od vedení školy po absolvování dalšího vzdělávání zpětné vazby?

Tabulka 18

Ano	28x	78 %
Ne	2x	5 %
jiná možnost	6x záleží na vzdělávacím programu	17 %

78 % učitelů se po absolvování vzdělávacího programu dostane od vedení školy zpětné vazby. 5 % učitelů zpětnou vazbu od vedení neguje a 17 % učitelů se domnívá, že záleží na typu vzdělávání.

16. Kdo se podílí na hodnocení výstupů dalšího vzdělávání?

Tabulka 19

ředitel/ka	24x	67 %
zástupce/kyně	3x	8 %
samotný účastník DVPP	9x	25 %
jiná možnost	-	-

Přínos vzdělávacího programu v praxi hodnotí nejčastěji ředitel školy (67 %), následně pak samotný účastník DVPP (25 %).

17. Jakým způsobem hodnotí vedení školy výstupy DVPP?

Tabulka 20

zpráva ze vzdělávacího programu	9x	25 %
Dotazník	-	-
Test	-	-

sebehodnocení účastníka	8x	22 %
rozhovor s účastníkem	12x	33 %
Hospitaci	7x	19 %
jiná možnost	-	-

Nejčastějším způsobem hodnocení výstupů DVPP je rozhovor ředitele školy s účastníkem DVPP (33 %), druhý nejčastější způsob je vypracování zprávy ze vzdělávacího programu (25 %) a následně sebehodnocení účastníka DVPP.

18. Jakým způsobem Vás další vzdělávání ovlivňuje?

Tabulka 21

Beru jej jako prevenci Alzheimerovy choroby	1x	3 %
Baví mě se vzdělávat	3x	8 %
Vzdělávání mě dál rozvíjí	9x	25 %
Porozumím novým technologiím	4x	11 %
Seberealizuji se	8x	22 %
Rád/a použiji ve výuce nové poznatky	7x	19 %
Neovlivňuje mě	2x	5 %
Nevím	2x	5 %

U této otázky měli učitelé možnost otevřené odpovědi. Pro 25 % učitelů funguje DVPP jako faktor rozvíjející jejich profesní kompetence, 22 % učitelů se jím seberealizuje a 19 % učitelů chápe DVPP jako možnost získat nové poznatky a použít je ve výuce.

Otázek pro rozhovor bylo připraveno 16. U otázek č.13, 15 a 16 měl dotazovaný vybrat jednu z možných odpovědí. Ostatní otázky měly volnou odpověď.

Konkrétní otázky jsou uvedeny v příloze. Rozhovor byl veden s ředitelem školy, který je v důchodovém věku a se zástupcem ředitele, který je připravován jako nástupce končícího ředitele. Jejich výpovědi byly porovnány. Pro snazší porovnatelnost byl termín „vzdělávací program“ nahrazen pojmem „kurz“.

Jaký je Váš názor na DVPP?

Tabulka 22 Rozhovor

Otázka	Zástupce	Ředitel
1. Je podle Vás současná nabídka vzdělávacích kurzů pro učitele dostačující?	Ano, je dostačující, ale kvalita kurzů či školení je různorodá.	Nabídka pokrývá stěžejní poptávku + aktuální novinky.
2. Jak velká část pedagogického sboru na Vaší škole se intenzivně zajímá o osobní a profesní rozvoj a vzdělávání?	Jen někteří. Většinou učitelé s krátkou pedagogickou praxí, nebo učitelé předávající funkci při odchodu do důchodu (např. výchovný poradce), kdy nový učitel si musí doplnit vzdělání.	Poměrově je to tak 50 : 50.
3. Jaký je Váš postoj ke vzdělávání učitelů?	Je důležité, aby se učitelé vzdělávali, ale školení by si měli vybírat sami. Ne nařízení vedení.	DVPP je dáno zákonem. A pokud chceme vzdělávat žáky, musíme mít sami zkušenosti a aktuální vědomosti. Je nutné se celý život vzdělávat.
4. Jak nahlížíte na učitele, který projevuje zájem dál se vzdělávat a jak na učitele, který neprojevuje zájem dál se vzdělávat? Jste ochoten odměnit aktivního učitele finančně?	Jsou učitelé, kteří se nevzdělávají, přesto jsou skvělí ve svém oboru. Zkušenosti i informace se dnes dají získat i jinak. Publikace, online videa apod. Ano, pokud je učitel aktivní v dalším vzdělávání, dostane peněžní odměnu.	Pokud je kurz přínosný, může učitel vyjet. Pokud se nechce vzdělávat, je potřeba jej motivovat, popř. nařídit. Starší učitelé mají pocit, že se vzdělávat nemusí, protože veškeré info již mají ze školy. Ty bych se snažil přesvědčit nebo by měli opustit školství. Ano, pokud je učitel aktivní v dalším vzdělávání, dostane peněžní odměnu.
5. Jaký faktor podle Vás nejvíce motivuje učitele k dalšímu vzdělávání?	Získat nové informace a zkušenosti.	Získat nové informace a zkušenosti
6. Necháváte učitele vybrat si zaměření kurzu nebo dostane téma přidělené?	Převážně si učitel vybírá sám. Výjimečně na nařízení vedení, protože školení je povinné a on se jej nikdy nezúčastnil.	Záleží na tom, zda si učitel vybírá kurzy adekvátně, nejen kvůli případnému volnu. A taky je třeba nahlížet na přidělený finanční budget. Některé nabídky rozesílám osobně.
7. Jakou formu vzdělávání z Vašeho úhlu pohledu upřednostňují učitelé?	Formu školení, webinářů	Kurzy mimo školu – zejm. workshopy. A metodická sdružení jednotlivých oborových učitelů na magistrátu.

8. Pořádáte ve škole vzdělávací kurzy pro celý pedagogický sbor?	Ano, pořádáme. Například školení Etika, Dotyková zařízení ve škole apod.	Ano, pořádáme. Například školení Etika, Dotyková zařízení ve škole apod.
9. Jakou formu DVPP preferujete u učitelů? Vy osobně a proč?	Forma není vždy důležitá, důležitý je obsah a užitek pro praxi. V ČR chybí portál sdružující všechny kurzy s hodnocením uživatelů, aby si mohl učitel vybrat z nabídky kvalitní vzdělávání.	Preferuji formu vzájemných hospitací mezi učiteli, kde si předávají nové informace a zkušenosti. Nebo v rámci pracovní rady, popř. mezi sebou. Peněz není dost na všechny vzdělávací kurzy pro všechny učitele.
10. Sdělují si navzájem zaměstnanci klíčové myšlenky z absolvovaných kurzů?	Ano, formou metodických sdružení, při pravidelných poradách a mezi sebou.	Ano, formou metodických sdružení, při pravidelných poradách a mezi sebou.
11. Jste přístupni možnosti využít dlouhodobé nebo zahraniční kurzy?	Ano, zahraniční zkušenosti jsou důležité a komparace s jiným vzdělávacím systémem posouvá naše školství o krok kupředu.	Možnost je to zajímavá, ale drahá. Jednou se to povedlo z fondů EU. Pokud má učitel zájem o zahraniční kurz, musí si jej sám financovat.
12. Jste ochotni umožnit oborovému učiteli kurz v jiném oboru?	Ano, žádný obor není izolovaný. Učitel by si měl rozšiřovat poznatky i v jiných oborech. To z něj činí zkušenějšího kantora.	Spíše ne. Neoborový učitel nezná souvislosti daného oboru.
13. Jste přístupni možnosti využít nabídku kurzů, které nejsou placeny z DVPP?	Ano, pokud si budu myslet, že je dané školení pro učitele přínosné a pomůže mu posunout se kupředu.	Na kurzy, které nejsou hrazeny z DVPP nejsou finance. Nejsem nakloněn této možnosti.
14. Který z následujících faktorů nejvíce zohledňujete při výběru kurzu? Vyberte z uvedených možností:	<ul style="list-style-type: none"> • ekonomické náklady • časová náročnost • dostupnost místa dalšího vzdělávání • potřeby školy • <u>potřeby pracovníka školy</u> • jiná možnost 	<ul style="list-style-type: none"> • ekonomické náklady • časová náročnost • dostupnost místa dalšího vzdělávání • <u>potřeby školy</u> • potřeby pracovníka školy • jiná možnost
15. Vyhodnocujete přínos vzdělávání učitelů? Pokud ano, jakou formu volíte a proč?	Snažíme se, ale ne vždy to jde. Volím většinou osobní rozhovor o školení a event. aplikaci poznatků do výuky.	Ano. Existuje formulář, který každý pracovník absolvující kurz vyplní. Případně se při předávání zeptám na informace, které mě zaujaly.
16. Kdy zjišťujete přínos dalšího vzdělávání?	<ul style="list-style-type: none"> • bezprostředně po absolvování DVPP • <u>s odstupem 1 týden až 1 měsíc</u> • s odstupem více než 1 měsíc 	<ul style="list-style-type: none"> • bezprostředně po absolvování DVPP • <u>s odstupem 1 týden až 1 měsíc</u> • s odstupem více než 1 měsíc
17. Který klad a zápor je pro Vás na DVPP nejvýznamnější? Vyberte	Klady: <ul style="list-style-type: none"> • <u>široká nabídka témat</u> • časová i místní dostupnost kurzů 	Klady: <ul style="list-style-type: none"> • široká nabídka témat • časová i místní dostupnost kurzů • <u>povinnost učitelů dále se vzdělávat</u>

jednu z následujících možností:	<ul style="list-style-type: none"> povinnost učitelů dále se vzdělávat Zápory: <ul style="list-style-type: none"> uvolňování učitelů k dalšímu vzdělávání není jasná návaznost dalšího vzdělávání a kariérního postupu neuznává se samostudium jako součást kariérního systému <u>výstupy DVPP jsou zatím málo mapovány</u> 	Zápory: <ul style="list-style-type: none"> uvolňování učitelů k dalšímu vzdělávání <u>není jasná návaznost dalšího vzdělávání a kariérního postupu</u> neuznává se samostudium jako součást kariérního systému výstupy DVPP jsou zatím málo mapovány
---------------------------------	---	---

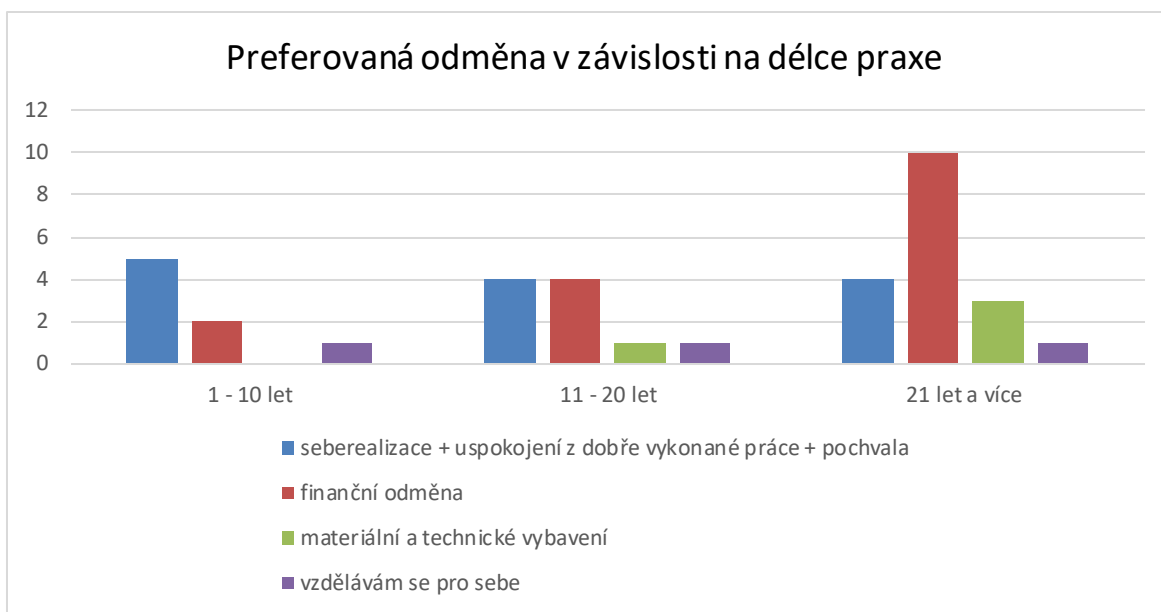
4.8 Interpretace výsledků výzkumu a diskuze k přínosu pro pedagogickou praxi

VP 1: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formou odměny.

a) Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují ohodnocení výsledků dalšího vzdělávání nefinanční formou (seberealizace, uspokojení ze zvyšování vlastních kompetencí, pochvala...).

b) Učitelé s délkou praxe 20 let a více preferují finanční formu ohodnocení za absolvování dalšího vzdělávání (finanční odměna, materiálně-technické vybavení učebny...).

Při koncipování prvního výzkumného předpokladu vycházel autor z domněnky, že začínající učitelé preferují spíše nefinanční odměny, protože se teprve zavádí ve skutečné praxi, bez stálého dohledu supervizora, ověřují si nabyté vědomosti a dovednosti a zažívají první profesní úspěchy. Oproti tomu zkušenější učitelé si již tímto obdobím prošli, cítí se profesně na vrcholu a za svůj nadstandardní výkon by ocenili finanční odměnu. Pro přehlednější graf byla sloučena možnost seberealizace, uspokojení z dobře vykonané práce a pochvala jako nefinanční forma odměny. Na vybrané škole lze najít souvislost mezi délkou praxe a formou preferované odměny (Graf. č. 1).



graf 1 Preferovaná odměna v závislosti na délce praxe

63 % učitelů s délkou praxe 1 až 10 let opravdu preferuje nefinanční formu odměny, a to především profesní seberealizaci, uspokojení z dobře vykonané práce nebo další vzdělávání vnímají jako životní filozofii. 37 % učitelů by však nepohrdlo ani finanční odměnou. Učitelé s praxí více než 20 let jednoznačně preferují finanční formu odměny (52 %). Přesto má téměř polovina (42 %) učitelů pocit, že po absolvování DVPP není nijak ohodnoceno.

Komplexně by bylo nejvíce motivující odměnou za absolvování DVPP pro učitele finanční ohodnocení (44 %) a následně pak seberealizace a uspokojení z dobře vykonané práce (36 %).

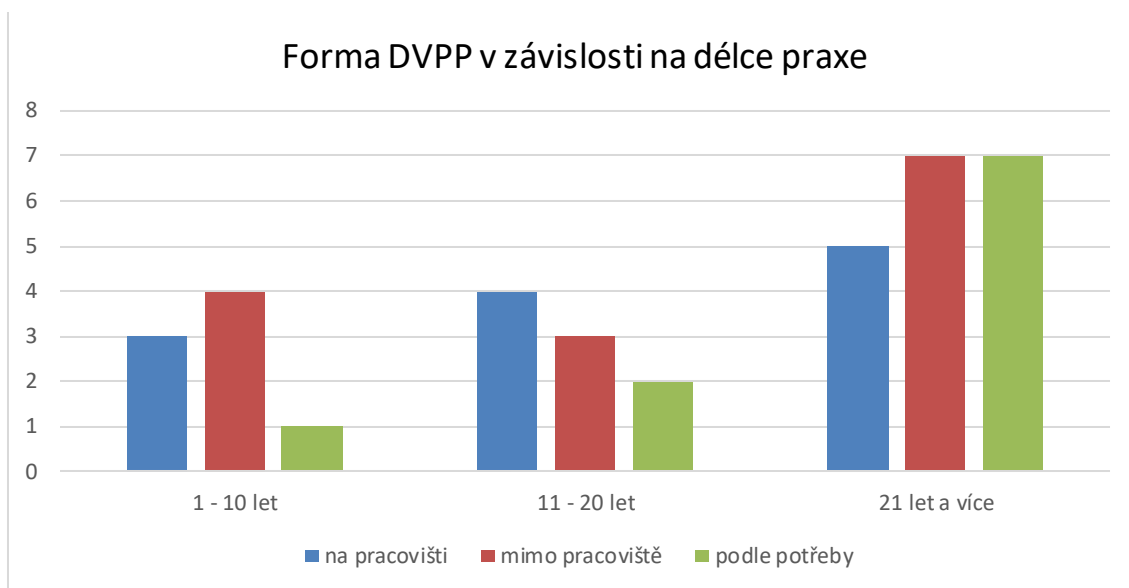
VP 2: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a preferovanou formou dalšího vzdělávání.

- a) Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují formu dalšího vzdělávání na pracovišti a učitelé s délkou praxe nad 20 let spíše formu mimo pracoviště.

Při formulování VP 2 vycházel autor z domněnky, že pro začínající učitelé je přínosnější získávat a upevňovat své vědomosti na pracovišti za podpory uvádějícího učitele nebo zkušenějšího kolegy, popř. ředitele, zatímco zkušení učitelé mají tyto vazby upevněny a získávají nové poznatky mimo pracoviště.

Souvislost mezi délkou praxe a preferovanou formou DVPP se na vybrané škole nepotvrdila

(Graf č. 2).



graf 2 Forma DVPP v závislosti na délce praxe

Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let jen těsně volili formu dalšího vzdělávání mimo pracoviště (50 %) oproti vzdělávacím aktivitám na pracovišti (37 %). Učitelé s délkou praxe nad 20 let preferují formy DVPP mimo pracoviště ve 37 %, ale s podobě vysokým zájmem se setkává i vzdělávání na pracovišti (26 %). 27 % učitelů z celého pedagogického sboru volí vzdělávací program podle potřeby školy.

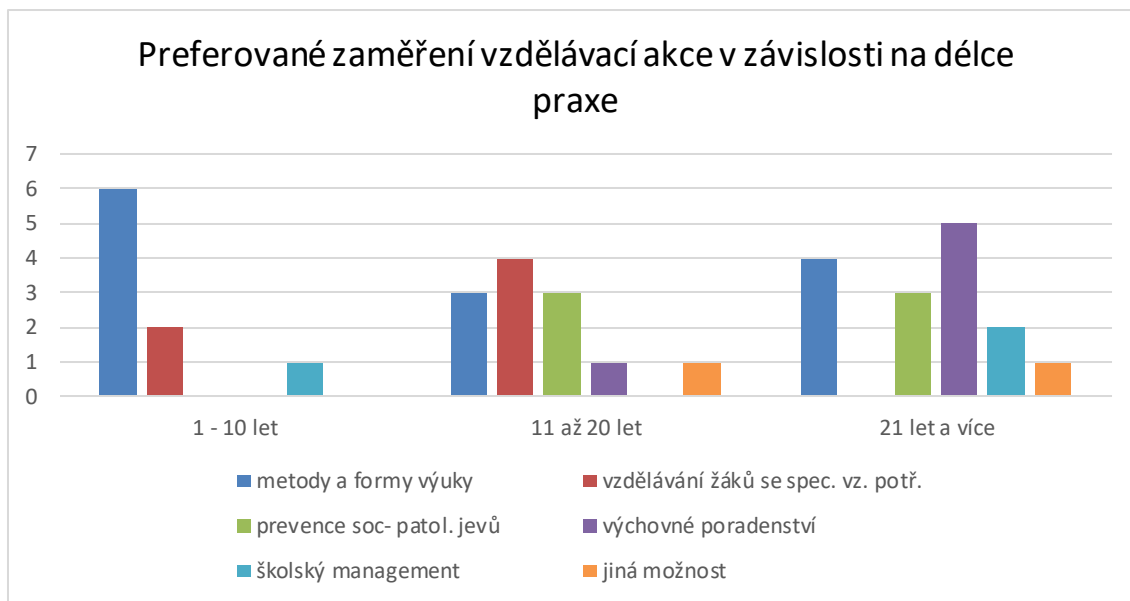
VP 3: Existuje vztah mezi délkou praxe učitele a tematickým zaměřením DVPP.

- Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let preferují tematické zaměření na podporu výuky (metody a formy výuky, zvyšování oborových znalostí apod.).
- Učitelé s délkou praxe 11 až 20 let preferují spíše tematické zaměření na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Učitelé s délkou praxe 21 let a více preferují tematické zaměření DVPP na metodiku prevence patologických jevů a výchovné poradenství?

Při koncipování třetího předpokladu vycházel autor opět z domněnky, že začínající učitel potřebuje získávat a upevňovat znalosti samotné výuky, proto volí spíše témata DVPP zaměřená na Metody a formy výuky. Zkušenější učitelé mají tyto souvislosti osvojeny, a mohli by se více zaměřovat na individuální práci se žáky v souvislosti s jejich speciálními

vzdělávacími potřebami. Autor předpokládá, že učitelé s praxí nad 20 let již tyto vědomosti získali, a proto by se při DVPP mohli zaměřit na výchovné poradenství a prevenci sociálně patologických jevů, kde mohou uplatnit zkušenosti nabyté roky praxe.

Výzkum na vybrané základní škole prokázal souvislost mezi délkou praxe učitele a tematickým zaměřením DVPP (Graf č. 3).



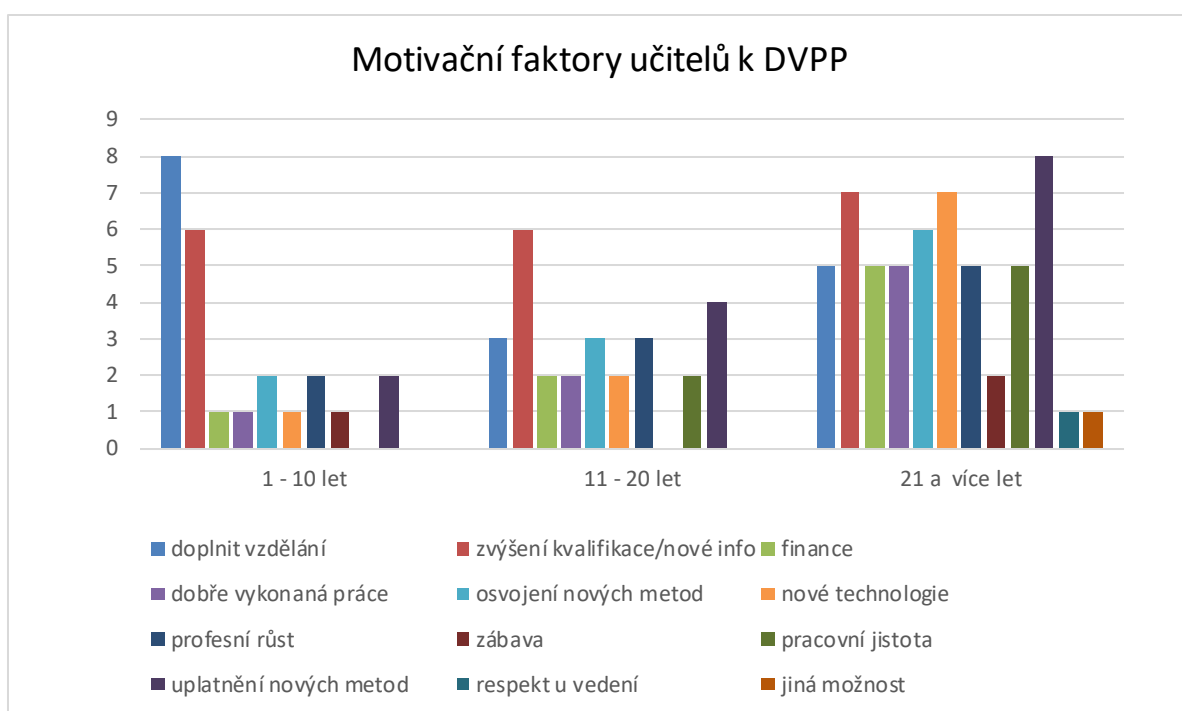
graf 3 Preferované zaměření vzdělávacího programu v závislosti na délce praxe

Učitelé s délkou praxe 1 až 10 let opravdu preferují DVPP tematicky zaměřené na metody a formy výuky (66 %). Učitelé s délkou praxe 11 až 20 let nejvíce volili tematické zaměření na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivní vzdělávání (33 %), ale rovněž se zajímali o metodiku prevence sociálně patologických jevů a metody a formy výuky (25 %). Učitelé s délkou praxe 21 let a více by nejvíce zajímala témata DVPP zaměřená na výchovné poradenství (26 %) a překvapivě také na metody a formy výuky (21 %).

VP 4: Existuje souvislost mezi délkou praxe učitele a motivací k dalšímu vzdělávání.

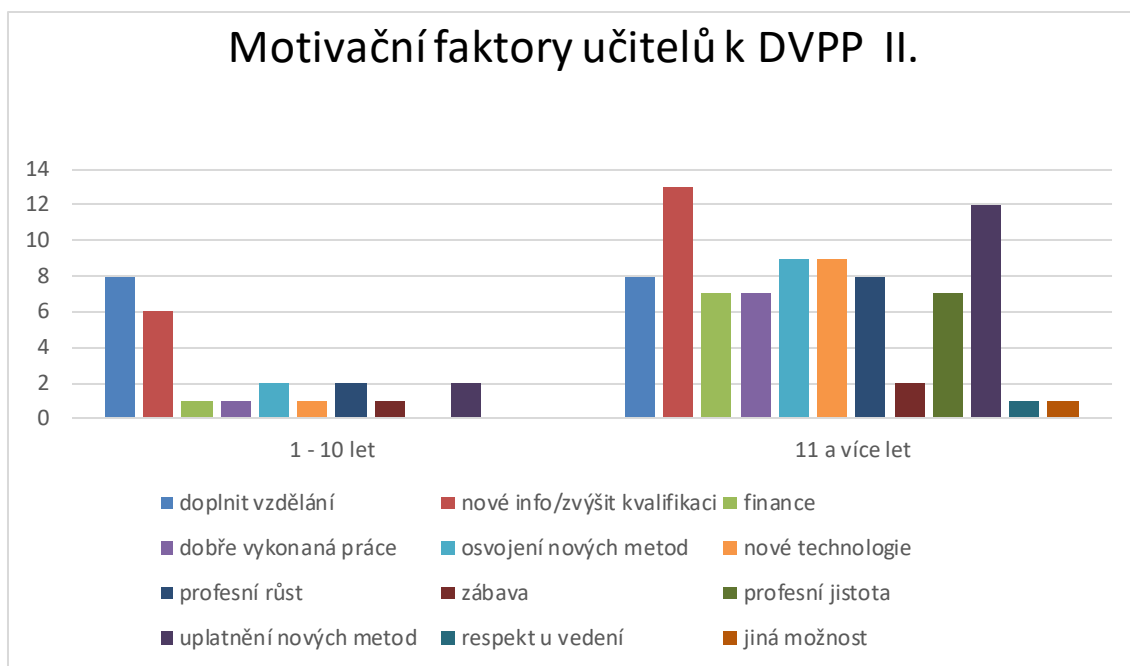
- a) Učitelé s délkou praxe do 10 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba doplnit si vzdělání, získat nové informace a zvyšovat si kvalifikaci.
- b) Učitelé s délkou praxe více než 11 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje finanční odměna.

Čtvrtý předpoklad byl založen na domněnce, že každý začínající učitel se potřebuje v pedagogické praxi zadaptovat, přizpůsobit nabyté poznatky potřebám školy a rozvíjet své profesní kompetence, proto jej k dalšímu vzdělávání motivuje potřeba doplnění si vzdělání, získání nových informací a zvyšování kvalifikace. Učitel s praxí delší než 11 let stále pracuje na zvyšování kvality své práce aktivním přístupem, ale za svůj profesní růst a podíl na zvyšování renomé školy by byl rád finančně odměněn. Tato domněnka se opírá o neschválený kariérní systém. Souvislost mezi délkou praxe učitele a motivací k dalšímu vzdělávání se na vybrané základní škole zcela nepotvrdila (Graf č. 4).



graf 4 Motivační faktory učitelů k DVPP

Pro lepší přehlednost byla do Grafu č. 5 sloučena délka praxe 11 – 20 let a 21 a více let.



graf 5 Motivační faktory učitelů k DVPP II.

Učitele s délkou praxe do 10 let k dalšímu vzdělávání opravdu nejvíce motivuje potřeba doplnit si vzdělání (33 %). Druhou příčku obsadila potřeba získat nové informace a zvyšovat si kvalifikaci (25 %). Učitelé s délkou praxe více než 11 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba získat nové informace a zvyšovat si kvalifikaci (15 %). Následuje uplatnění nových metod práce a potřeba naučit se s nimi pracovat (14 %). Finanční odměnu jako motivaci k dalšímu vzdělávání volilo 22 % učitelů.

VP 5: Vedení se zajímá o obsah a výstupy dalšího vzdělávání v práci učitele, což mu slouží jako zpětná vazba pro jeho hodnocení.

Jak již bylo zmíněno výše, otázek pro rozhovor bylo 16. U otázek č.13, 15 a 16 měl dotazovaný vybrat jednu z možných odpovědí. Ostatní otázky byly s otevřenou odpovědí. Průměrná délka rozhovoru činila 25 minut. Rozhovor byl veden s ředitelem školy, který je v důchodovém věku a se zástupcem ředitele, který by měl v blízké době nastoupit na ředitelský post. Zástupci je 30 let a délka jeho praxe činí 10 let. Řediteli je 60 let a ve školství pracuje déle než 30 let. Z toho 15 let v pozici ředitele. Jejich výpovědi byly porovnány. Bylo zajímavé sledovat, jak na problematiku DVPP nahlíží mladý, začínající ředitel a ředitel důchodového věku. Odpovědi obou zástupců vedení (dále jen „začínající ředitel, končící ředitel“) autor porovnal. Výsledky byly zajímavé. Nabídku vzdělávacích kurzů považuje

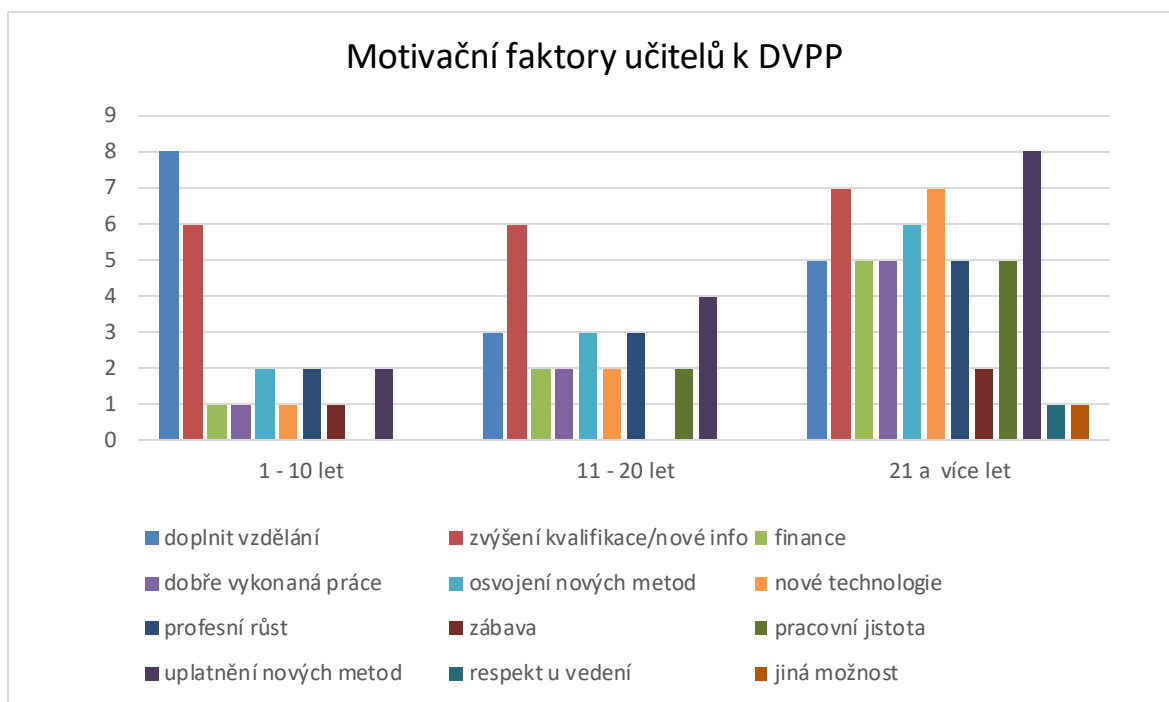
začínající ředitel za dostačující, podle končícího ředitele pokrývá jen stěžejní poptávku. O DVPP se aktivně zajímají podle vedení jen někteří učitelé, maximálně 50 % sboru. Podle samotných učitelů aktivně sleduje nabídku DVPP 58 % učitelů a 42 % učitelů se o vzdělávací nabídku začne zajímat až po předchozím upozornění kolegy nebo vyzvání vedení školy. Oba ředitelé se shodují v důležitosti dalšího vzdělávání, ale zásadně se rozcházejí v názoru na učitele, kteří o celoživotní vzdělávání projevují jen malý zájem. Mladý ředitel se domnívá, že i učitel, který DVPP příliš nevyhledává, může být skvělý, protože se profesně rozvíjí samostudiem. Končící ředitel vidí situaci tak, že především starší učitelé mají pocit, že veškeré vědomosti již načerpali při studiu pedagogické fakulty. Ty by se snažil ředitel ke studiu motivovat, nebo by měli školství opustit. Oba ředitelé se shodují na skutečnosti, pokud je učitel iniciativní v dalším vzdělávání, zohlední jeho aktivitu formou peněžní odměny. Dále se oba ředitelé shodují v možnosti výběru vzdělávacího kurzu samotným učitelem, pokud je smysluplný. Jen některým učitelům je třeba dát absolvování kurzu příkazem. Za nejvíce motivující faktor k dalšímu vzdělávání považují oba ředitelé u učitelů potřebu získat nové informace a zkušenosti. Upřednostňovanou formou DVPP u učitelů jsou podle začínajícího ředitele školení a webináře, podle končícího ředitele zejména workshopy. Pro začínajícího ředitele není forma DVPP vždy důležitá, důležitý je obsah a užitek pro pedagogickou praxi. Končící ředitel preferuje formu vzájemných hospitací mezi učiteli, při které si předávají nové informace a zkušenosti, popř. pracovní porady, protože není dost financí, aby se každý učitel zúčastnil všech kurzů, o které projeví zájem. Taktéž pokud má učitel zájem o zahraniční kurz, musí si jej sám financovat. Začínající ředitel vidí zahraniční zkušenosti jako velmi přínosné, protože komparace s jiným vzdělávacím systémem posouvá naše školství o krok kupředu. Rovněž nevidí problém, pokud učitel projeví zájem o kurz v jiném oboru, protože žádný obor není izolovaný a rozšiřování poznatků i v jiných oborech činí učitele zkušenějším. Končící ředitel nepodporuje absolvování mimooborových kurzů, protože neoborový učitel nezná dané souvislosti. Také není nakloněn kurzům nehrazeným z DVPP, protože pro ně není dostatek financí. Začínající ředitel ano, pokud si bude myslet, že je daný kurz pro učitele přínosný. Nejvýznamnějším faktorem pro výběr kurzu je pro začínajícího ředitele potřeba pracovníka školy, kdežto pro končícího ředitele striktně potřeby školy. O hodnocení kurzu se snaží oba ředitelé. Začínající většinou volí osobní rozhovor o školení a eventuálně hospitaci pro

zhodnocení aplikace poznatků do výuky. Končící ředitel preferuje formulář, který vyplní každý pracovník absolvující kurz, případně se zeptá na zajímavé informace. Ředitelé se shodují v časovém období hodnocení kurzů s odstupem 1 týden až 1 měsíc od ukončení kurzu, kdy lze již i pozorovat aplikaci nových poznatků do výuky. U poslední otázky „Který klad a zápor je pro Vás na DVPP nejvýznamnější?“ vybral začínající ředitel za klad širokou nabídku témat, jako zápor vidí to, že výstupy DVPP jsou zatím málo mapovány. Končící ředitel považuje za nejvýznamnější povinnost učitelů dále se vzdělávat a za zápor nejasnou návaznost dalšího vzdělávání a kariérního postupu.

Diskuse

Stěžejním předpokladem pro úspěšné další vzdělávání učitelů je motivace. Löwe chápe motivaci ke vzdělávání dospělých jako: „*mechanismus motivů různého druhu, který vzniká v nějakém interiorizačním procesu a podmiňuje jednání člověka.*“ (Löwe, 1977, s. 43 – 44) Učitelé si potřebu dalšího vzdělávání obvykle uvědomují a jsou mu otevření. Existuje však mnoho faktorů, které mohou chuť se dále vzdělávat pozitivně či negativně ovlivňovat. Motivace k celoživotnímu vzdělávání je nesmírně důležitá. Učitel by měl vědět, že se vedení o něj a jeho práci zajímá, že jej v dalším vzdělávání podporuje natolik, aby se mohl dále profesně rozvíjet a zvyšovat kvalitu své práce.

Z výzkumu vyplynulo, že učitele s délkou praxe do 10 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba doplnit si vzdělání (33 %), získat nové informace a zvýšit si kvalifikaci (25 %). Učitelé s délkou praxe 11 až 20 let k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba získat nové informace a zvyšovat si kvalifikaci (80 %). Následuje uplatnění nových metod práce a potřeba naučit se s nimi pracovat (44 %). U učitelů s pedagogickou praxí 21 a více let figurovalo na prvním místě uplatnění nových metod (42 %) a následovalo získávání nových informací a zvyšování kvalifikaci (37 %) spolu s prací s novými technologiemi (37 %). Finanční odměnu jako motivaci k dalšímu vzdělávání volilo překvapivě jen 22 % učitelů z celkového počtu.



graf 6 Motivační faktory učitelů k DVPP

Oba představitelé školního managementu vybrané základní školy považují za nejvíce motivující faktor k dalšímu vzdělávání učitelů potřebu získat nové informace a zkušenosti.

Výsledky výzkumu byly porovnány s daty výzkumu prof. PhDr. Jaroslava Vetešky, Ph.D., MBA a jeho kolegů z roku 2013/14 na téma Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice a některé výsledky srovnány s daty Národního šetření TALIS 2013. V uvedených motivačních faktorech hraje nejvýznamnější roli délka dosažené pedagogické praxe. V obou porovnávaných výzkumech mohli respondenti vybírat z několika možností motivačních faktorů, které nejvíce ovlivňují nutnost dále se vzdělávat. Veteška a kolektiv vybrali pro účely výzkumu možnosti s největší frekvencí odpovědí.

Tabulka 23 Motivační aspekty k dalšímu vzdělávání učitelů

Motivační faktor	Počet let pedagogické praxe				
	6 – 10 let	11 – 15 let	16 – 20 let	více než 20 let	více než 20 let
0 – 5 let					
Vyšší finanční ohodnocení	73 %	93 %	77 %	82 %	91 %
Udržení pracovního místa	15 %	33 %	57 %	66 %	74 %
Vlastní zájem o obor, konkrétní problematiku	86 %	72 %	70 %	59 %	68 %
Získání certifikátu, osvědčení	39 %	21 %	14 %	7 %	9 %
Pobavení, odreagování	69 %	49 %	30 %	69 %	71 %

Zdroj: Václavková in Veteška, Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice, 2017

Velkým motivačním faktorem se v otázce dalšího vzdělávání stává příslibené finanční ohodnocení. Finance hrají největší roli u učitelů s pedagogickou praxí 11–15 let, kde tuto možnost motivace uvedlo v dané kategorii 93 % dotázaných a u učitelů s praxí delší než 20 let. Zajímavým faktorem je možnost udržení si pracovního místa, která stoupá úměrně délce pedagogické praxe. Mladší konkurence dnes běžně ovládá nejnovější didaktickou techniku, a ve velké míře ji zapojuje do své výuky. Dalším významným motivačním faktorem je zájem o rozšíření vlastních oborových kompetencí a získání osvědčení. 86 % začínajících učitelů s délkou praxe do 5 let volilo tuto možnost nejčastěji. Důležitost tohoto motivačního faktoru klesá s přibývajícími léty pedagogické praxe. (Veteška, 2017)

Rozdílné výsledky v motivačních faktorech u obou výzkumů je možné přisoudit okolnosti, že výzkum prof. Vetešky probíhal v době, kdy mohl být silnou motivací k dalšímu vzdělávání připravovaný kariérní řád. Sám Veteška uvádí: „*Vyšší finanční ohodnocení jakožto velký motivační parametr nahrává i vzniku tzv. projektu kariérního systému. Projekt řeší dlouhodobě očekávaný kariérní systém v oblasti školství, který umožní učitelům*

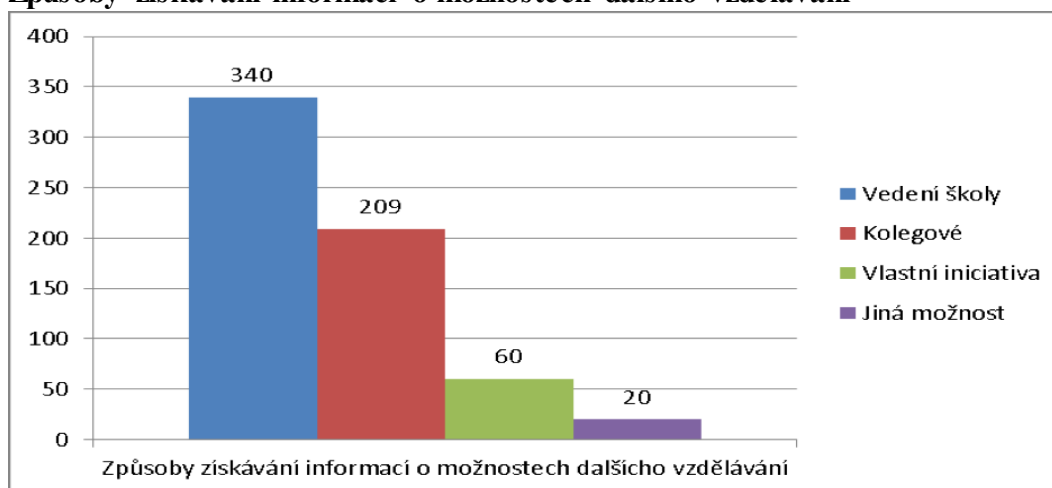
a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle jasných pravidel.“ (Veteška, 2017)

Současný výzkum k diplomové práci může zohledňovat skutečnost, že kariérní řád přijatý nebyl. Jednou z možných kompenzací by mohlo být nastavení systému odměňování na konkrétní škole.

V otázce angažovanosti učitelů při sledování nabídky vzdělávacích programů, udala více než polovina učitelů (58 %) vybrané základní školy, že nabídku vzdělávacích programů aktivně sleduje sama. 8 % se o další vzdělávání začne zajímat až po předchozím upozornění kolegy a 33 % až po vyzvání ředitele školy. (viz Tab. č. 8) Podle vedení školy se o DVPP aktivně zajímají jen někteří učitelé, maximálně však 50 % sboru.

Ve výzkumu profesora Vetešky však bylo zjištěno, že o nabídce vzdělávacích programů DVPP jsou učitelé nejčastěji informováni vedením školy. Druhou volbou bylo získávání informací od kolegů. Poměrně malé množství respondentů uvedlo, že vyhledávání informací o možnostech dalšího vzdělávání je pouze vlastní iniciativa, a to převážně na webových stránkách jednotlivých institucí. 6 % dotazovaných uvedlo jiné možnosti způsobu získávání informací o dalším vzdělávání jako jsou informativní letáčky v poštovní schránce, od lektora na absolvovaném probíhajícím kurzu atd. (Veteška, 2017)

Způsoby získávání informací o možnostech dalšího vzdělávání



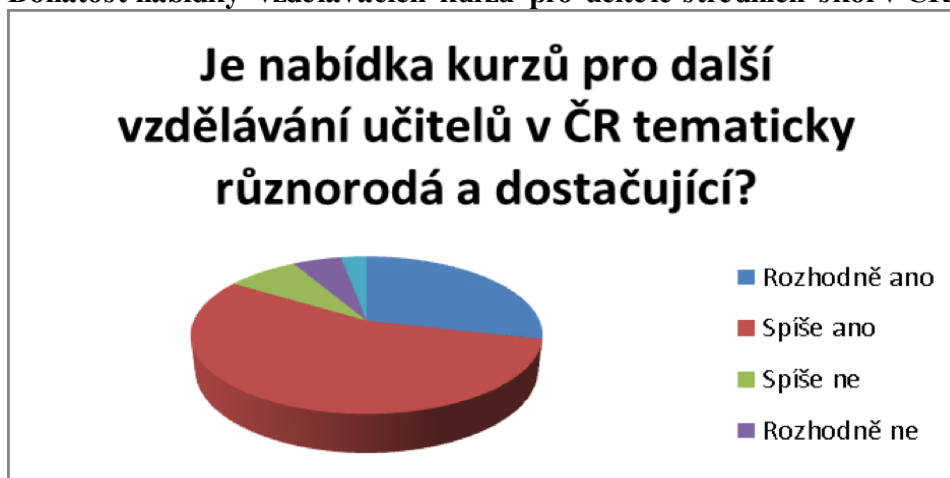
Obrázek 4 Způsoby získávání informací o možnostech dalšího vzdělávání.

Zdroj: Václavková in Veteška, Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice, 2017

Bohatost a různorodost nabídky vzdělávacích programů DVPP vnímá ve Veteškově výzkumu 84 % dotázaných (29 % možnost rozhodně ano a 55 % spíše ano) z hlediska osobního zaměření jako různorodou a dostačující. Pouze 5 % oslovených učitelů středních škol není s nabídkou vzdělávacích programů pro další vzdělávání učitelů vůbec spokojeno. (Veteška, 2017)

Z výzkumu vyplynulo, že je potřeba zvýšit motivaci k aktivnímu vyhledávání vzdělávání u takových učitelů, kteří neprojevují o DVPP dostatečný zájem. V rámci motivace učitelů k celoživotnímu vzdělávání by bylo dobré, aby vedení školy tuto skutečnost nepřehlíželo. Například by mohl být ve škole zaveden jakýsi systém, kde by byly evidovány kurzy, které konkrétní učitel absolvoval a na konci roku by byl za vzdělávání poměrnou finanční částkou odměněn. Výzkum také poukázal na skutečnost, že učitelé s praxí více než 20 let, kterých je na vybrané základní škole 53 %, jednoznačně preferují finanční formu odměny nebo alespoň materiální a technické vybavení učebny. Přesto téměř polovina (42 %) učitelů není po absolvování DVPP nijak ohodnocena.

Bohatost nabídky vzdělávacích kurzů pro učitele středních škol v ČR



Obrázek 5 Bohatost nabídky vzdělávacích kurzů pro učitele středních škol v ČR

Zdroj: Václavková in Veteška, Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice, 2017

Ve výzkumu k diplomové práci uvedlo 78 % učitelů vybrané základní školy, že si vždy najde své téma a nabídka vzdělávacích programů pro DVPP je dostatečně pestrá. 22 % učitelů nenašlo v nabídce dalšího vzdělávání téma, které by je zajímalo. (viz Tab. č. 9)

Podle školního managementu také chybí v České republice registr sdružující veškeré vzdělávací programy, na kterém by mohli učitelé sdílet své zkušenosti se vzdělávacími programy.

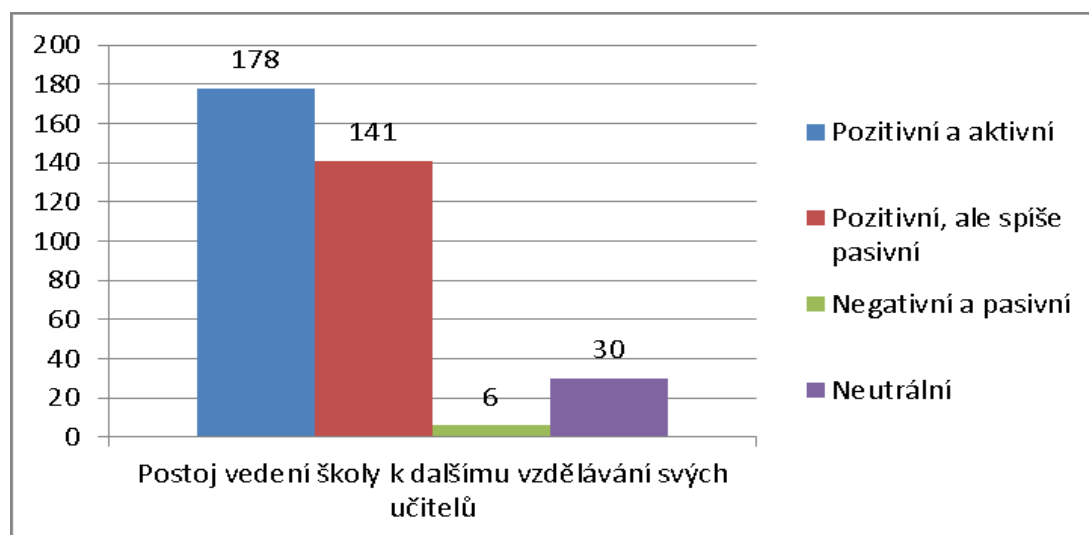
Jako nejefektivnější formy dalšího vzdělávání vidí 41,5 % učitelů vzdělávání mimo pracoviště. Nejžádanějšími metodami dalšího vzdělávání jsou kurzy a workshopy, a to v celých 55 %. Následují přednášky, demonstrování a případové studie s 28 % a jen v 8 % E-learningové vzdělávání. Z toho vyplývá, že učitelé stále preferují DVPP s reálnými lektory než virtuální vzdělávání. 17 % učitelů dává přednost vzdělávání na pracovišti a hospitaci preferuje jen 8 % z nich. Učitelé se při hospitaci cítí kontrolováni a jejich výuka potom není dostatečně bezprostřední. Nejvyhledávanějším tématem jsou pro učitele Metody a formy výuky (36 %), dále pak Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (17 %), Metodika školní prevence sociálně patologických jevů (17 %) a Výchovné poradenství (17 %). Vzdělání jako prostředek osobního a profesního rozvoje vnímá 25 % učitelů a 22 % se jím seberealizuje. 19 % učitelů rádo využívá ve výuce nové poznatky. Výsledky výzkumu v otázce metod a forem dalšího vzdělávání učitelů jsou srovnatelné s TALIS 2013, který uvádí, že 70 % učitelů se nejčastěji účastní kurzů a seminářů k vyučovanému předmětu a metodám výuky. (TALIS, 2014)

V rozhovoru potvrdili oba zástupci vedení školy, že s učitelem projdou hodnocení absolvovaného vzdělávacího programu. Začínající ředitel většinou volí osobní rozhovor a eventuálně doplněný hospitací na aplikaci poznatků do výuky. Končící ředitel preferuje formulář, který vyplní každý pracovník absolvující kurz, případně se zeptá na zajímavé informace. Z výzkumu vyplynulo, že 78 % učitelů se po absolvování vzdělávacího programu dostane od vedení školy zpětné vazby. 5 % učitelů zpětnou vazbu od vedení neguje a 17 % učitelů se domnívá, že záleží na typu vzdělávacího programu. Podle šetření TALIS 2013 obdrží nějakou formu zpětné vazby téměř každý učitel (97 %). (TALIS, 2014)

Veteška upozorňuje, že aktivní či pasivní postoj vedení školy na další vzdělávání odráží i postoj učitelů k této problematice. Učitelé jsou na reakce vedení školy velmi vnímaví. Z výzkumu vyplývá, že 50 % ředitelů středních škol v ČR má velmi pozitivní a aktivní přístup k dané problematice. 40 % respondentů uznalo, že vedení školy sice vnímá další vzdělávání

velmi pozitivně, avšak staví se k němu spíše pasivně. Pouze 1 % ředitelů má k DVPP vyloženě negativní a pasivní postoj. (Veteška, 2017)

Postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání svých učitelů



Obrázek 6 Postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání svých učitelů

Zdroj: Václavková in Veteška, Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice, 2017

Z výzkumu k diplomové práci také vyplynulo, že 58 % učitelů na škole je nějakým způsobem ohodnoceno (finančně, vybavením učebny, pochvalou...) a 42 % učitelů není ohodnoceno nijak. Nejčastějším způsobem hodnocení výstupů DVPP je rozhovor ředitele školy s účastníkem DVPP (33 %), druhý nejčastější způsob je vypracování zprávy ze vzdělávacího programu (25 %) a následně sebehodnocení účastníka DVPP. Hospitaci volí ředitel jen v 19 %.

Rozdílnost výsledků obou porovnávaných výzkumů lze připisovat skutečnosti, že výzkum Vetešky byl proveden s větším počtem respondentů. Diplomová práce se zaměřila na omezený vzorek učitelů vybrané základní školy. Výzkum však odhalil také pozitivní okolnost, že učitelé všech věkových kategorií stále hledají nové cesty, jak zefektivnit a zlepšit výchovně vzdělávací proces.

Závěr

Hodnota vzdělávání v naší společnosti stále stoupá. Vzdělání patří mezi stěžejní faktory rozvoje jedince i společnosti a zdroj její prosperity. Vzdělávací politika by měla reagovat na změny a potřeby společnosti a přinášet nabídky a možnosti vedoucí k efektivnímu vzdělávání a rozvoji. (Veteška, 2011)

Úroveň vzdělání nejvýznamněji ovlivňují učitelé, proto je potřeba, aby byl učitel erudovaným odborníkem chápajícím souvislosti výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogické vědomí není však ukončeno současně s dosaženým vysokoškolským vzděláním, nýbrž se rozvíjí v průběhu celého života s pedagogovými prohlubujícími se vědomostmi a zkušenostmi. Je proto nutné, aby se učitel dále aktivně rozvíjel po stránce osobnostní i profesní. To je možné za předpokladu, že se mu dostane kvalitního dalšího vzdělávání. Další vzdělání jako prostředek osobního a profesního rozvoje vnímá 25 % učitelů a 22 % se jím seberealizuje. V praxi se setkáváme s učiteli, kteří si v nabídce DVPP aktivně vyhledávají sami zajímavá témata. Oproti tomu samozřejmě existují i učitelé pasivně čekající na nabídku či dokonce příkaz vedení školy. Především starší učitelé mají pocit, že veškeré vědomosti již načerpali při studiu vysoké školy a zkušenosti roky pedagogické praxe. Valná většina učitelů vidí nabídku dalšího vzdělávání dostatečně pestrá a vždy si najde své téma.

Přestože je další vzdělávání nedílnou součástí učitelské praxe, učitelovým právem i povinností, je potřeba učitele k celoživotnímu vzdělávání vhodně motivovat a podporovat. Motivace k celoživotnímu vzdělávání je velmi důležitá. Učitel potřebuje vědět, že se vedení o něj a jeho práci zajímá, v dalším vzdělávání jej podporuje natolik, aby se mohl dále profesně rozvíjet a zvyšovat kvalitu své práce. Podle výzkumu učitele s různou délkou praxe k dalšímu vzdělávání nejvíce motivuje potřeba doplnit si vzdělání, získat nové informace a uplatňovat nové metody práce. Nejžádanějšími formami vzdělávání mimo pracoviště jsou kurzy, workshopy a přednášky. E-learningové vzdělávání jen v 8 %. Výzkum poukázal na skutečnost, že učitelé dávají přednost dalšímu vzdělávání s reálnými lektory před virtuálním vzděláváním.

Nejvyhledávanějším tématem dalšího vzdělávání jsou Metody a formy výuky. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé všech věkových kategorií stále hledají nové cesty, jak zefektivnit a zlepšit výchovně vzdělávací proces.

Při pohledu na DVPP ze strany vedení školy záleží na věku a zkušenostech ředitele. Zkušenější ředitelé vycházejí většinou z přidělených financí. Mladší ředitelé bývají přístupnější technickým i ekonomickým inovacím. Nejčastěji vedení školy hodnotí výstupy dalšího vzdělávání v časovém období 1 týden až 1 měsíc od jeho absolvování, kdy lze již i pozorovat aplikaci nových poznatků do výuky. Jako nejvýznamnější na DVPP vidí vedení širokou nabídku témat a povinnost učitelů dále se vzdělávat. Záporům je skutečnost, že výstupy DVPP jsou zatím málo mapovány a návaznost dalšího vzdělávání a kariérního postupu nejasná. Za nejvíce motivující faktor k dalšímu vzdělávání považuje vedení školy u učitelů potřebu získat nové informace a zkušenosti. Učitelé s praxí delší než 20 let by však byli rádi za dalšího vzdělávání finančně odměněni. Téměř polovina učitelů má pocit, že není po absolvování vzdělávacího programu odměněna žádným způsobem.

Na závěr je nutno podotknout, že škola je místem zprostředkovávajícím porozumění světu a jeho zákonitostem, lidským hodnotám, utváření mezilidských vztahů i vztahu k sobě samému. Učitel má nelehký úkol být iniciátorem tohoto porozumění, navíc s ohledem na biologické, psychické i sociální možnosti žáků. Toho je možné dosáhnout pouze za předpokladu, že se mu dostane kvalitního pedagogického vzdělání s možností stejně kvalitně se vzdělávat dál po celý život.

Seznam použitelných literárních zdrojů

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

GÖBELOVÁ, Taťána a Alena SEBEROVÁ. *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-197-8.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.

KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-731-5114-6.

LÖWE, Hans. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

VETEŠKA, Jaroslav. *Další vzdělávání učitelů středních škol v České republice* [online]. Verlag Dashöfer, 2017, s. 20 [cit. 2019-04-04].

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Educa Service, 2011. s. 228. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2017. ISBN 978-80-7561-073-7.

VETEŠKA, Jaroslav a Miroslava MIKLOŠÍKOVÁ. *Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM. 2017: ANDRODIDACTIC COMPETENCES OF TEACHERS AT TECHNICAL UNIVERSITIES*. Praha, 2017. Univerzita Karlova.

VOGEL, Walter. *Jak se učí učitelé?: tipy a triky pro každodenní život učitelů*. Plzeň: Fraus, 2009. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-851-6.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Boloňský proces. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, 2009 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020: Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. *Databáze strategií - Portál strategických dokumentů v ČR: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2018, 2015 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky-na-obdobi-2015-2020?typ=struktura>

FAQ – Často kladené otázky. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2013, 2017 [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/faq-casto-kladene-otazky-1>

Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 [online]. 2017, 2017 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz>

Kariérní řád: Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, 2016 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Kariérní systém učitelů: Metodická příručka. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2013, 2015 [cit. 2018-08-26]. Dostupné z: file:///Users/vyuka/Downloads/karierni_systemu_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_ucitele.pdf

KOHOUTEK, Jan, et al. *Vzdělávací politika* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: https://dll.cuni.cz/pluginfile.php/484099/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001 [cit. 2018-05-01]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <file:///Users/vyuka/Downloads/bilakniha.pdf>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017, 2017 [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise - listopad 2000. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, 2000 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, 2002 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <file:///Users/vyuka/Downloads/bilakniha.pdf>

Národní zpráva šetření TALIS 2013. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2014, 2014 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: c/html/TALIS2013-NZ/html5/index.html?&locale=CSY&pn=67

Novela zákona o pedagogických pracovnících č. 379/2015. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2013, 2016 [cit. 2018-10-22]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/doku\[cit.2018-11-24\]](http://www.msmt.cz/doku[cit.2018-11-24]). Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Profesní a kariérový růst. *Poradna-prace.cz* [online]. Praha: Aditus consult, 2016, 2011 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.poradna-prace.cz/rada/profesni-rust-karierovy-rust.php#.XKOZIRMzbUo>

Reforma financování regionálního školství. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, 2017 [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2013, 2015 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/6/aktualni-dokumenty.html>

Zákon 561/2004 Sb., Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013, 2017 [cit. 2018-07-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2013, 2012 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-l-zari>

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazníkové šetření	I
Příloha 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru.....	V

Seznam obrázků

Obrázek 1 Stupeň nejvyššího dokončeného počátečního vzdělání obyvatel ČR v procentech.	23
Obrázek 2 Etapy celoživotního vzdělávání. (Zdroj: Veteška, 2016, s. 98)	31
Obrázek 3 Zaměření absolvovaných vzdělávacích programů (Zdroj: Výroční zpráva České školní inspekce pro školní rok 2016/2017).....	42
Obrázek 4 Způsoby získávání informací o možnostech dalšího vzdělávání.	72
Obrázek 5 Bohatost nabídky vzdělávacích kurzů pro učitele středních škol v ČR	73
Obrázek 6 Postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání svých učitelů	75

Seznam tabulek

Tabulka 1 Zastoupení jednotlivých forem vzdělávání v %	31
Tabulka 2 Okruhy témat	50
Tabulka 3 - odpověď na otázku - Jste muž nebo žena?	52
Tabulka 4 - odpověď na otázku - Jak dlouho pracujete jako učitel?	52
Tabulka 5 - odpověď na otázku - Máte původně pedagogické vysokoškolské vzdělání? ...	52
Tabulka 6 - odpověď na otázku - Máte možnost se ve svém povolání vzdělávat?	52
Tabulka 7 - odpověď na otázku - Jaké motivační faktory nejvíce ovlivňují Váš přístup k dalšímu vzdělávání?	53
Tabulka 8 Nejvýznamnější motivační faktory	54
Tabulka 9 - odpověď na otázku - Sledujete sám/a aktivně nabídku dalšího vzdělávání? ...	54
Tabulka 10 - odpověď na otázku - Shledáváte nabídku dalšího vzdělávání dostatečnou? ..	55
Tabulka 11 - odpověď na otázku - Umožňuje Vám vedení školy přihlásit se na komerční vzdělávání neplacené z DVPP?	55
Tabulka 12 - odpověď na otázku - Jakou formu dalšího vzdělávání preferujete?	55

Tabulka 13 - odpověď na otázku - Jaké možnosti vzdělání na pracovišti preferujete?	56
Tabulka 14 - odpověď na otázku - Jaké možnosti vzdělání preferujete mimo pracoviště? ..	56
Tabulka 15 - odpověď na otázku - Jaké téma vzdělávání Vás nejvíce oslovuje?	56
Tabulka 16 - odpověď na otázku - Jste po absolvování dalšího vzdělávání vedením nějak ohodnoceni?	57
Tabulka 17 - odpověď na otázku - Jaká forma odměny za absolvované DVPP by pro Vás byla nejvíce motivující?	57
Tabulka 18 - odpověď na otázku - Dostává se Vám od vedení školy po absolvování dalšího vzdělávání zpětné vazby?	58
Tabulka 19 - odpověď na otázku - Kdo se podílí na hodnocení výstupů dalšího vzdělávání?	58
Tabulka 20 - odpověď na otázku - Jakým způsobem hodnotí vedení školy výstupy DVPP?	58
Tabulka 21 - odpověď na otázku - Jakým způsobem Vás další vzdělávání ovlivňuje?	59
Tabulka 22 Rozhovor	60
Tabulka 23 Motivační aspekty k dalšímu vzdělávání učitelů	71

Seznam grafů

graf 1 Preferovaná odměna v závislosti na délce praxe	63
graf 2 Forma DVPP v závislosti na délce praxe	64
graf 3 Preferované zaměření vzdělávacího programu v závislosti na délce praxe	65
graf 4 Motivační faktory učitelů k DVPP	66
graf 5 Motivační faktory učitelů k DVPP II.	67
graf 6 Motivační faktory učitelů k DVPP	70

Příloha 1 - Dotazníkové šetření

1. Jste muž nebo žena?

☐ muž

☐ žena

2. Jak dlouho pracujete jako učitel?

☐ 1 až 10 let

☐ 11 až 20 let

☐ 21 až 30 let

☐ 31 a více let

3. Máte původně pedagogické vysokoškolské vzdělání?

☐ ano

☐ ne (pokud ne, uveďte jaké)

☐ jiná možnost (jaká?)

4. Máte možnost se ve svém povolání vzdělávat?

☐ ano

☐ ne

☐ jiná možnost (jaká?)

5. Jaké faktory Vás nejvíce motivují k dalšímu vzdělávání?

(Vyberte 3 odpovědi a očísľujte je podle osobní důležitosti)

☐ potřeba doplnit si vzdělání

☐ potřeba dozvědět se nové informace z oboru, zvyšovat si kvalifikaci

☐ potřeba osvojit si práci s novými technologiemi

☐ potřeba osvojit si nové metody práce

☐ uplatnit nové metody práce a naučit se s nimi pracovat

☐ potřeba profesního růstu

☐ větší pracovní jistota a možnost lépe se uplatnit na pracovním trhu

☐ vzdělávání jako zpětná vazba efektivně vykonané práce

- ☒ vzdělávání jako možnost zvýšení prestiže školy
 - ☒ vzdělávání jako možnost zvýšení respektu u kolegů
 - ☒ vzdělávání jako možnost zvýšení respektu u vedení školy
 - ☒ vzdělání jako možnost navýšení finančního ohodnocení
 - ☒ potřeba pobavit se
 - ☒ jiná možnost (jaká?)
6. Sledujete sám/a aktivně nabídku vzdělávacích akcí?
- ☒ ano, sám/a se o další vzdělávání zajímám
 - ☒ ne, o vzdělávací akci mě informují kolegové
 - ☒ ne, o vzdělávací akci mě informuje ředitel/ka školy
 - ☒ jiná možnost (jaká?)
7. Shledáváte nabídku vzdělávacích akcí dostatečnou?
- ☒ ano, nabídka vzdělávacích aktivit je pestrá
 - ☒ ne, aktivita, která by mě zajímala není v nabídce
 - ☒ jiná možnost (jaká?)
8. Umožňuje Vám vedení školy přihlásit se na komerční vzdělávací akci neplacenou z DVPP?
- ☒ ano
 - ☒ ne
 - ☒ jiná možnost (jaká?)
9. Jakou formu dalšího vzdělání preferujete?
- ☒ na pracovišti
 - ☒ mimo pracoviště
 - ☒ podle potřeby
10. Jaké možnosti vzdělání na pracovišti preferujete?
- ☒ instruktáž při výkonu práce nebo asistování
 - ☒ rotace práce

- ☒ pracovní porady
- ☒ hospitace
- ☒ pověření úkolem
- ☒ mentoring a coaching (pozn. dlouhodobé instruování a kontrola výkonu pracovníka nadřízeným. Určitá iniciativa a odpovědnost však spočívá i na vzdělávaném pracovníkovi, který si vybírá svého mentora, jenž mu radí a usměrňuje)
- ☒ counseling (pozn. vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem)

11. Jaké možnosti vzdělání preferujete mimo pracoviště?

- ☒ přednášky, demonstrování nebo případové studie
- ☒ kurzy a workshopy
- ☒ E-learning nebo Blended learning (pozn. propojení prezenčního studia s eLearningem, kde jsou distanční pasáže realizovány jen elektronickou formou)
- ☒ hraní rolí a simulace
- ☒ brainstorming

12. Jaké téma vzdělávání Vás nejvíce oslovuje?

- ☒ metody a formy výuky
- ☒ vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivní vzdělávání
- ☒ metodika školní prevence sociálně patologických jevů
- ☒ výchovné poradenství
- ☒ školský management
- ☒ jiná možnost (jaká?)

13. Jste po absolvování vzdělávací akce vedením nějakým způsobem ohodnoceni?

- ☒ ano, vyslovenou pochvalou
- ☒ ano, finančně
- ☒ ano, dostanu vybavení do učebny
- ☒ nejsem nijak ohodnocen/a

14. Jaká forma odměny za absolvované DVPP by pro Vás byla nejvíce motivující?
- ☒ x seberealizace, uspokojení ze zvyšování profesní kvalifikace
 - ☒ x pocit uspokojení z dobře vykonávané práce
 - ☒ x pochvala před kolegy
 - ☒ x finanční odměna
 - ☒ x materiálně technické vybavení
 - ☒ x nepotřebuji odměnu, vzdělávám se pro sebe.
15. Dostává se Vám od vedení školy po absolvování vzdělávací akce zpětné vazby?
- ☒ x ano, vedení zajímá, jakým způsobem uplatňuji nové znalosti ve výuce
 - ☒ x ne, vedení nezajímá, jakým způsobem aplikuji nové poznatky do výuky
 - ☒ x jiná možnost (jaká?)
16. Kdo se podílí na evaluaci přínosu vzdělávání
- ☒ x ředitel/ka školy
 - ☒ x zástupce/kyně školy
 - ☒ x samotný účastník DVPP
 - ☒ x jiná možnost (jaká?)
17. Jakým způsobem hodnotí vedení školy Vaše vzdělávání?
- ☒ x vypracováním zprávy ze vzdělávací akce
 - ☒ x vyplněním dotazníku
 - ☒ x absolvováním testu
 - ☒ x sebehodnocením účastníka DVPP
 - ☒ x rozhovorem s účastníkem DVPP
 - ☒ x hospitací
 - ☒ x jiná možnost (jaká?)
18. Jakým způsobem Vás další vzdělávání ovlivňuje?
- (otázka s otevřenou odpovědí)

Příloha 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Je podle Vás současná nabídka vzdělávacích kurzů pro učitele dostačující?
2. Jak velká část pedagogického sboru na Vaší škole se intenzivně zajímá o osobní a profesní rozvoj a vzdělávání?
3. Jaký je Váš postoj ke vzdělávání učitelů?
4. Jak nahlížíte na učitele, který projevuje zájem dál se vzdělávat a jak na učitele, který neprojevuje zájem dál se vzdělávat?
Jste ochoten odměnit aktivního učitele finančně?
5. Jaký faktor podle Vás nejvíce motivuje učitele k dalšímu vzdělávání?
6. Necháváte učitele vybrat si zaměření kurzu nebo dostane téma přidělené?
7. Jakou formu vzdělávání z Vašeho úhlu pohledu upřednostňují učitelé?
8. Pořádáte ve škole vzdělávací kurzy pro celý pedagogický sbor?
9. Jakou formu DVPP preferujete u učitelů Vy osobně a proč?
10. Sdělují si navzájem zaměstnanci klíčové myšlenky z absolvovaných kurzů?
11. Jste přístupni možnosti využít dlouhodobé nebo zahraniční kurzy?
12. Jste ochotni umožnit oborovému učiteli kurz v jiném oboru?
13. Jste přístupni možnosti využít nabídku kurzů, které nejsou placeny z DVPP?
14. Který z následujících faktorů nejvíce zohledňujete při výběru kurzu?
15. Vyhodnocujete přínos vzdělávání učitelů? Pokud ano, jakou formu volíte a proč?
16. Kdy zjistíte přínos dalšího vzdělávání?
17. Který klad a zápor je pro Vás na DVPP nejvýznamnější?